

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTERNATIONALISATION DES ENSEIGNEMENTS AU PREMIER CYCLE  
UNIVERSITAIRE DE L'UQAM

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ADMINISTRATION DES AFFAIRES

PAR

Wafa BERNY

Avril 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire a été une aventure particulièrement enrichissante, qui m'a permise, après de nombreuses années passées au sein de grandes entreprises multinationales, de réaliser mon souhait de revenir à l'université et d'y faire de la recherche. Cette aventure a été possible grâce à l'opportunité que m'a offerte le professeur Jocelyn Desroches de participer, au niveau de l'UQAM, à une étude nationale sur l'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle universitaire.

Cette aventure arrivant à sa fin, je souhaiterais remercier les personnes qui m'ont aidée à atteindre cette nouvelle étape dans mon parcours académique. Tout d'abord, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de recherche, le Professeur Jocelyn Desroches, pour son support et ses encouragements tout au long de la réalisation de cette étude. Ses remarques et suggestions m'ont incitée à toujours aller plus loin dans ma réflexion.

Je voudrais également remercier tous les participants à cette étude, doyens de facultés, membres du conseil d'administration, directeurs de départements, professeurs et étudiants, dont je ne puis citer les noms pour des raisons d'anonymat, qui ont pris de leur temps pour rencontrer l'équipe de recherche.

Des améliorations ont été apportées à la version finale de ce mémoire. Ceci a été possible grâce aux remarques pertinentes de mes correcteurs, professeurs à l'ESG, qui m'ont permis d'améliorer le fond et la forme de ce mémoire. Je tiens à les en remercier.

Mes remerciements vont également à Sophie Veilleux, Juan Carlos Montes Joya et Chantal Hervieux, qui m'ont aidée à maîtriser l'aspect technique du logiciel Atlas ti.

Une grande reconnaissance pour mon conjoint et mes enfants, qui m'ont soutenue tout au long de cette aventure.

Wafa Berny

Montréal, le 14 Mai 2010

## TABLE DES MATIÈRES

<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>III</b>
<b>LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX.....</b>	<b>X</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>X</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>XI</b>
<b>LISTE DES ACRONYMES .....</b>	<b>XII</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>XIII</b>
<b>CONTENU ET SCHÉMA DU DOCUMENT .....</b>	<b>XIV</b>
<b>PARTIE 1: L'INTERNATIONALISATION DES ENSEIGNEMENTS AU 1<sup>ER</sup> CYCLE À L'UQAM.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I : INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>1</b>
1.1 Contexte.....	2
1.2 L'enseignement universitaire et l'internationalisation des enseignements .....	4
1.2.1 L'enseignement universitaire .....	4
1.2.2 L'internationalisation des enseignements.....	5
1.2.3 Les dimensions relatives à l'internationalisation des enseignements.....	6
1.2.4. L'internationalisation au sein des universités.....	7
1.3. La politique institutionnelle de l'UQAM en regard à l'internationalisation.....	8
1.3.1 L'internationalisation en chiffres .....	8
1.3.2 Les objectifs et l'évolution de la politique internationale de l'UQAM.....	9
1.3.3 L'internationalisation au sein des facultés de l'UQAM .....	11
1.3.4 Quelques explications des difficultés rencontrées dans l'internationalisation par l'UQAM ..	13
1.4 Les politiques universitaires en regard de l'internationalisation.....	16

1.4.1 L'évolution des politiques d'internationalisation des universités au Canada et à l'étranger .	16
1.4.2. Évolution des politiques d'internationalisation des universités au Québec.....	17
<b>1.5 Objectifs de l'étude .....</b>	<b>19</b>
 <b>CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Les théories relatives à l'internationalisation des enseignements .....</b>	<b>22</b>
2.1.1 Le rôle des enseignants dans l'internationalisation du curriculum .....	22
2.1.2 Les théories relatives au processus d'enseignement.....	23
2.1.2.1 L'aspect dimension personnelle de l'enseignant .....	23
2.1.2.2 Le processus de planification chez l'enseignant.....	24
2.1.3 Les théories relatives au processus de transformation des apprentissages.....	25
2.1.3.1 La théorie de la transformation de l'apprentissage de Mezirow .....	25
2.1.3.2 Les théories de l'enseignement universitaire.....	26
2.1.4 La théorie de Ramdsen relative à la perception des enseignants.....	26
2.1.5 Les défis à l'internationalisation du curriculum.....	27
 <b>2.2. Les théories relatives à l'internationalisation des universités.....</b>	<b>28</b>
 <b>2.3 Les théories relatives à la gestion des universités .....</b>	<b>29</b>
2.3.1 Le modèle de Mintzberg relatif à la structure et à la dynamique des organisations.....	30
 <b>2.4 L'impact d'une dimension internationale.....</b>	<b>31</b>
2.4.1 L'aspect dimension internationale chez les étudiants .....	31
2.4.1.1 La mobilité Internationale étudiante.....	31
2.4.1.2 Les limites à la mobilité internationale des étudiants.....	32
2.4.1.3 La demande étudiante d'internationalisation des programmes .....	33
2.4.2 La mobilité et l'expérience internationale des enseignants .....	33
2.4.2.1 Les bénéfices d'une expérience internationale.....	33
2.4.2.2 La mobilité académique .....	34
2.4.2.3 Les freins à la mobilité des enseignants .....	34
 <b>2.5 Les stratégies d'internationalisation des universités : .....</b>	<b>35</b>
2.5.1 Les programmes gouvernementaux de soutien à l'internationalisation .....	35
2.5.2 L'internationalisation dans les universités canadiennes : tentatives et limites.....	36
2.5.3 Le projet CDW de Schuerholz-Lehr .....	38
2.5.4 La structure organisationnelle de l'UQAM .....	39
2.5.5 La stratégie d'internationalisation de l'UQAM .....	41
 <b>CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>46</b>

3.1 Le contexte théorique .....	47
3.2 Le cadre conceptuel.....	48
3.2.1 Les variables clés .....	49
3.2.2 Développement du cadre conceptuel.....	52
3.3 Le modèle de Soderqvist – Un modèle type de gestion de projet appliqué à l'internationalisation des institutions d'enseignement supérieur .....	55
3.4 Les propositions et les hypothèses de recherche .....	57
3.5 La méthodologie .....	58
3.5.1 Le site de l'étude.....	58
3.5.2 Méthode de collecte des données.....	58
3.5.3 Les instruments de recherche.....	60
3.5.4 La transcription des données.....	62
3.5.5 Le codage .....	62
3.5.6 L'éthique .....	62
<b>CHAPITRE IV : ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION .....</b>	<b>64</b>
4.1 Introduction .....	64
4.2 Organisation du chapitre .....	65
4.3 Le profil des participants .....	66
4.4 L'analyse des résultats.....	68
4.4.1 Les facteurs individuels.....	68
4.4.1.1 La signification du concept d'internationalisation pour les enseignants .....	68
4.4.1.2 Influence des origines ethniques des enseignants sur leurs enseignements.....	70
4.4.1.3 Influence de la discipline sur l'internationalisation des enseignements.....	71
4.4.1.4 L'influence de la formation des enseignants sur l'internationalisation de leurs enseignements .....	72
4.4.1.5 L'expérience des enseignants en tant que facteur d'internationalisation .....	73
4.4.1.6 L'expérience d'enseignement comme facteur influant sur l'internationalisation des enseignements .....	74
4.4.1.7 La maîtrise des langues comme facteur d'internationalisation .....	74
4.4.2 Les facteurs institutionnels .....	76
4.4.2.1 L'existence de programmes pour financer l'internationalisation .....	76
4.4.2.2 La diversité culturelle des étudiants.....	78
4.4.2.3 La politique linguistique .....	79
4.4.2.4 La politique et le support institutionnel de l'UQAM .....	80

4.4.3 Les facteurs environnementaux .....	88
4.4.3.1 Influence de la mondialisation sur l'internationalisation du curriculum.....	88
4.4.3.2 La situation dans les autres universités au Canada et dans le monde .....	89
4.4.3.3 L'influence des programmes gouvernementaux sur l'internationalisation des enseignements .....	89
4.4.4 Conclusion.....	90
<b>4.5 Que font les enseignants pour internationaliser leur curriculum? .....</b>	<b>91</b>
4.5.1 La définition du concept d'internationalisation des enseignements.....	91
4.5.2 Les raisons d'internationaliser le curriculum .....	92
4.5.3 Les actions des enseignants pour internationaliser leurs enseignements .....	94
<b>4.6 Sommaire des résultats et état de la situation concernant l'internationalisation du curriculum par les enseignants de l'UQAM au 1er cycle .....</b>	<b>95</b>
4.6.1 Sommaire des résultats .....	95
4.6.2 État de la situation de l'internationalisation des enseignements à l'UQAM .....	97
<b>PARTIE II .....</b>	<b>100</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>100</b>
<b>CHAPITRE V : PROPOSITION D'UN MODÈLE D'INTERNATIONALISATION .....</b>	<b>103</b>
<b>5.1 Un modèle concret d'internationalisation des enseignements au 1er cycle pour l'UQAM.....</b>	<b>103</b>
5.1.1 Du niveau stratégique vers le niveau opérationnel : une approche centralisée .....	104
5.1.1.1 Le niveau stratégique .....	107
5.1.1.2 Le niveau opérationnel .....	112
5.1.1.3 Les flux informationnels .....	118
5.1.1.4 Mesurer le niveau d'internationalisation .....	121
5.1.2 Du niveau opérationnel vers le niveau stratégique : une approche décentralisée .....	122
5.1.2.1 Les changements dans la structure organisationnelle actuelle et dans les processus décisionnels .....	123
5.1.2.2 Proposition d'un second modèle d'internationalisation des enseignements .....	127
<b>5.2 Conclusion.....</b>	<b>135</b>
<b>CHAPITRE VI : VALIDATION DU MODÈLE PROPOSÉ AUPRÈS DE DIVERSES PARTIES PRENANTES.....</b>	<b>136</b>
<b>6.1 La méthodologie .....</b>	<b>136</b>

6.1.1 Le choix de la méthode .....	137
6.1.2 La population et l'échantillon .....	138
<b>6.2 L'analyse des entretiens .....</b>	<b>139</b>
6.2.1 Une vision facultaire .....	150
6.2.2 Un choix politique de la faculté .....	150
6.2.3 Des moyens financiers adéquats .....	151
6.2.4 Une structure de soutien .....	152
6.2.5 L'enseignement des cours en langue étrangère .....	153
6.2.6 La participation de l'exécutif à l'internationalisation du curriculum .....	154
6.2.7 La mise en place d'un système de reconnaissance pour les enseignants.....	155
6.2.8 L'implication des étudiants dans le processus d'internationalisation .....	156
6.2.9 Le facteur taille .....	156
<b>6.3 Recommandations pour un modèle performant d'internationalisation des enseignements au 1ier cycle de l'UQAM.....</b>	<b>157</b>
6.3.1 Un système de gestion appliqué au projet d'internationalisation des enseignements à l'UQAM .....	157
6.3.2 Proposition d'un modèle d'internationalisation des enseignements pour la période 2010- 2014 .....	159
<b>6. 4 Conclusion .....</b>	<b>163</b>
<b>PARTIE III.....</b>	<b>164</b>
<b>CHAPITRE VII : RECOMMANDATIONS FINALES, LIMITES DE L'ÉTUDE ET POSSIBILITÉS DE RECHERCHES FUTURES .....</b>	<b>164</b>
<b>7.1 Retour sur les résultats et conclusion .....</b>	<b>164</b>
7.1.1 Que font les enseignants pour internationaliser leur curriculum et pour quelles raisons le font-ils? .....	165
7.1.2 Proposition d'un modèle d'internationalisation des enseignements.....	166
7.1.3 Conclusion.....	169
<b>7.2 Limites de l'étude .....</b>	<b>170</b>
<b>7.3 Les possibilités de recherche futures.....</b>	<b>171</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>173</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>186</b>



## LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : LES CINQ PARTIES DE BASE DES ORGANISATIONS.....	187
ANNEXE 2: LES CINQ CONFIGURATIONS STRUCTURELLES DÉFINIES PAR MINTZBERG .....	188
ANNEXE 3: LES PARTICULARITÉS DES CINQ CONFIGURATIONS STRUCTURELLES.....	189
ANNEXE 4: CONFIGURATION STRUCTURELLE D'UNE INSTITUTION UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOISE PAR BERTRAND .....	190
ANNEXE 5 : STRUCTURE ORGANISATIONNELLE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC .....	191
ANNEXE 6: ARTICULATION DU NIVEAU ORGANISATIONNEL FORMEL, DES STRUCTURES INFORMELLES INDUITES ET DU NIVEAU PERSONNEL .....	192
ANNEXE7 : CONFIGURATION STRUCTURELLE DE L'UQAM .....	193
ANNEXE 8: TABLE DES CODES UTILISÉS POUR L'ANALYSE .....	194
ANNEXE 9: SYNTHÈSE RELATIVE AU PROJET DE RECHERCHE AU NIVEAU NATIONAL.....	195
ANNEXE 10 : COURRIEL TYPE ADRÉSSÉ AUX PROFESSEURS DES FACULTÉS DE L'UQAM POUR UNE ENTREVUE INDIVIDUELLE.....	201
ANNEXE 11 : COURRIEL TYPE ADRÉSSÉ AUX PROFESSEURS DES FACULTÉS DE L'UQAM POUR PARTICIPER À UN GROUPE DE DISCUSSION.....	202
ANNEXE 12 : COURRIER ADRÉSSÉ AUX VICE-DOYENS PAR L'INTERMÉDIAIRE DU SRI POUR L'OBTENTION DE LISTE DE PARTICIPANTS POTENTIELS À L'ÉTUDE.....	204
ANNEXE 13 : QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE RELATIF AUX ENTRETIENS INDIVIDUELS .....	206

ANNEXE 14 : QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE RELATIF AUX GROUPES DE DISCUSSION .....	207
ANNEXE 15 : GUIDE D'ENTREVUE POUR LA VALIDATION DU MODÈLE .....	208
ANNEXE 16 : PARITÉ DANS LES ÉCHANGES D'ÉTUDIANTS PAR FACULTÉS POUR L'ANNÉE 2007-2008.....	209
ANNEXE 17 : ÉVOLUTION DU NOMBRE DE TRIMESTRES D'ÉCHANGE PAR FACULTÉ .....	210
ANNEXE 18 : RÉPARTITION DE LA POPULATION ÉTUDIANTE DE L'UQAM SELON LA FACULTÉ OU L'ÉCOLE .....	211
ANNEXE 19 : ORGANIGRAMME DE LA DIRECTION ET DES SERVICES DE L'UQAM .....	212
ANNEXE 20 : SYSTÈME DE PLANNING HOLISTIQUE (LUSOSTARINEN, 1999) APPLIQUÉ À L'INTERNATIONALISATION DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PAR SODERQVIST .....	213
ANNEXE 21 : GRILLE DE RÈGLES À SUIVRE LORS DES ENTRETIENS .....	214

## LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Contenu et schéma du document.....	xiv
Figure 2.1: Speculative model of the relationship between perceptions of departmental leadership and management and student learning; Ramsden et al.,2007, p.154 .....	27
Figure 2.2 : Modèle de Enders : nouvelle complexité des acteurs, 2001, p.5 .....	30
Figure 2.3 : Configuration structurelle de l'institution universitaire québécoise.....	41
Figure 2.4: Structure fonctionnelle relative à la politique d'internationalisation, adapté du modèle de Bertrand (1987) .....	45
Figure 3.1- Cadre conceptuel.....	51
Figure 3.2 : Système de gestion holistique (Luostarinen, 1999) appliqué par Soderqvist à l'internationalisation des institutions d'enseignement supérieur .....	56
Figure 3.3 : Cadre conceptuel et opérationnel des facteurs d'influences sur la décision et l'internationalisation des enseignements de 1 <sup>er</sup> cycle à l'UQAM .....	63
Figure 4.1 Cadre conceptuel et opérationnel des facteurs d'influences sur la décision et l'internationalisation des enseignements de 1 <sup>er</sup> cycle à l'UQAM .....	66
Figure 5.1 Hypothèse 1: Modèle d'internationalisation des enseignements au 1 <sup>er</sup> cycle de l'UQAM.....	106
Figure 5.2 Hypothèse 2 : Modèle d'internationalisation des enseignements au 1 <sup>er</sup> cycle de l'UQAM.....	130
Figure 6.1 Système de gestion d'un projet d'internationalisation des enseignements à l'UQAM .....	158

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Propositions, hypothèses et variables relatives à la question de recherche.....	57
Tableau 3.2 : Origine des participants par facultés.....	61
Tableau 4.1 : Niveaux d'internationalisation des enseignements de 1 <sup>er</sup> cycle à l'UQAM.....	99
Tableau 5.1 : Analyse des forces et faiblesses de l'UQAM en termes d'internationalisation des enseignements, telles que perçues par les enseignants lors de notre étude.....	109
Tableau 5.2 : Modèle d'approche centralisée - Stratégie «haut-bas» d'internationalisation du curriculum au 1 <sup>er</sup> cycle de l'UQAM .....	120
Tableau 5.3 : Modèle d'approche décentralisée - Stratégie «bas-haut» d'internationalisation du curriculum au 1 <sup>er</sup> cycle de l'UQAM .....	134
Tableau 6.1 Modèle d'internationalisation des enseignements au 1 <sup>er</sup> cycle de l'UQAM.....	140
Tableau 6.2 : Proposition d'un modèle d'internationalisation des enseignements au 1 <sup>er</sup> cycle de l'UQAM pour la période 2010-2014 .....	160

## LISTE DES ACRONYMES

ACE : American Council on Education  
ALI : Agent de liaison internationale  
AUCC : Association des universités et des collèges du Canada  
BCEI : Bureau Canadien d'Éducation Internationale  
CIQ : Conseil interprofessionnel du Québec  
COMETT : Community Action Program for Education and Training for Technology  
CREPUQ : Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec  
CSE : Conseil Supérieur de l'Éducation  
ECTS : European Credit Transfert Systems  
DFAIT : Department of Foreign Affairs and International Trade  
EQUIS : European Quality Improvement System  
ERASMUS : European Community Action Scheme for the Mobility of University Students  
MELS : Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport  
SOCRATES : Programme d'échanges *européens* dans les domaines de l'éducation et de la formation  
SRI : Service des Relations Internationales  
UQAM : Université du Québec à Montréal

## RÉSUMÉ

Cette étude porte sur l'internationalisation des enseignements et dresse un tableau actuel, du point de vue des enseignants universitaires, des contenus et des approches de l'internationalisation des enseignements de premier cycle de l'UQAM. L'objectif de l'étude est (1) de mieux comprendre quels sont les facteurs influençant la décision des enseignants d'internationaliser ou non leur curriculum, (2) d'analyser différents scénarios d'internationalisation des enseignements au 1er cycle pour l'UQAM, et (3) de valider auprès des principales parties prenantes de l'université, le modèle d'internationalisation des enseignements retenus.

Partant d'une approche socioconstructiviste, cette étude qualitative a utilisé un certain nombre d'instruments et de processus, incluant des entrevues individuelles, des groupes d'entretien (*focus group*) ainsi qu'une analyse documentaire. Des doyens, directeurs de départements, enseignants et étudiants des diverses facultés de l'UQAM ont participé à cette étude réalisée entre fin 2008 et début 2010.

Les principaux résultats de cette étude montrent que les facteurs individuels sont déterminants dans la décision des enseignants d'internationaliser le curriculum. Les facteurs institutionnels jouent également un rôle important, les enseignants participant à l'étude ayant exprimé le besoin d'avoir plus de support de l'institution tant au niveau des moyens financiers que des services administratifs. Une synthèse des principaux résultats, obtenus dans la première partie de cette étude, est présentée dans le tableau 4.1 (p. 99). Deux scénarios différents ont été analysés dans la seconde partie de l'étude, avant d'être soumis pour validation à diverses parties prenantes de l'UQAM. Les recommandations pertinentes de ces dernières ont permis de proposer un modèle d'internationalisation des enseignements pour l'UQAM, pour la période 2010-2014 (tableau 6.2, pp. 160-161).

Mots clés : internationalisation; curriculum; enseignement universitaire; mobilité internationale;

## CONTENU ET SCHÉMA DU DOCUMENT

Cette étude, réalisée dans le cadre de notre mémoire de recherche, est construite autour de trois parties (figure 1).

La première partie de ce document présente le contexte et les objectifs de l'étude ainsi que la revue de littérature et la méthodologie utilisée. Elle correspond surtout à la base de notre recherche, puisqu'elle analyse la perception des enseignants des diverses facultés de l'UQAM de l'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle.

La seconde partie de notre étude analyse différentes hypothèses qui vont permettre de construire un modèle d'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle susceptible d'être appliqué à l'UQAM. Ce modèle a fait l'objet d'une validation auprès des principales parties prenantes de l'université lors d'entrevues individuelles. Sur la base de ce modèle, un plan stratégique pour la période 2010-2014 est proposé.

Après un rappel des principaux résultats, la troisième partie du mémoire mets en avant les limites de l'étude ainsi que les perspectives de recherches futures.

Partie 1	Partie 2	Partie 3
Introduction générale (chapitre 1)	Proposition d'une politique d'internationalisation des enseignements (chapitre 5)	Principaux résultats de la recherche et recommandations
Revue de littérature (chapitre 2)		Les limites de l'étude
Méthodologie de recherche (chapitre 3)	Validation du modèle proposé pour l'UQAM (chapitre 6)	Possibilités d'extension de la recherche et d'amélioration (chapitre 7)
Perception des enseignants des diverses facultés de l'UQAM concernant l'internationalisation des enseignements (chapitre 4)		

Figure 1 : Structure du document

## **PARTIE 1: L'INTERNATIONALISATION DES ENSEIGNEMENTS AU 1<sup>ER</sup> CYCLE À L'UQAM**

Dans cette première partie, nous nous proposons tout d'abord de présenter le contexte de l'étude (chapitre 1), suivi d'une revue de la littérature (chapitre 2), puis de la méthodologie de recherche retenue pour cette étude (chapitre 3). Le dernier chapitre (chapitre 4) présente notre analyse de la perception qu'ont des enseignants de diverses facultés de l'UQAM de l'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle.

### **CHAPITRE I INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Le premier chapitre de notre mémoire est divisé en cinq sections. Il a pour objectif d'introduire le sujet de l'internationalisation des enseignements au premier cycle universitaires à L'UQAM et dans les universités au Canada. La section 1.1 aborde le contexte dans lequel le sujet a été abordé.

La section 1.2 introduit, d'une part, la notion d'enseignement universitaire, (1.2.1) et, d'autre part, le concept d'internationalisation des enseignements, (1.2.2). Partant des différentes définitions que l'on retrouve dans la littérature, nous évoquerons les différentes dimensions et formes que peut prendre l'internationalisation des enseignements (1.2.3).

La section 1.3 est consacrée à la politique institutionnelle actuelle de l'UQAM en regard de l'internationalisation des enseignements. Après une présentation des chiffres relatifs à l'internationalisation à l'UQAM (1.3.1), les objectifs de la politique internationale de l'université (1.3.2) ainsi que les actions entreprises par diverses facultés de l'UQAM pour développer des programmes dans une perspective d'internationalisation des



enseignements (1.3.3) sont définies. Les raisons liées aux difficultés rencontrées sont par la suite explicitées (1.3.4).

L'évolution des politiques d'internationalisation des universités au Canada et à l'étranger (1.4.1) ainsi que l'évolution des politiques d'internationalisation des universités au Québec (1.4.2) font l'objet de la section 1.4.

La section 1.5 expose les objectifs de cette étude.

### *1.1 Contexte*

Le monde d'aujourd'hui vit une nouvelle révolution industrielle sans doute bien plus profonde que celle du 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècle. Cette « troisième révolution industrielle » est en train de transformer de façon radicale les activités, les modes d'organisations, les styles de relations des hommes et des femmes. Le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication a un impact grandissant sur le fonctionnement des entreprises, de l'économie et de la société, avec pour conséquence le développement d'une interdépendance entre les nations, impliquant un volume croissant de transferts, d'échanges internationaux de biens, de main-d'œuvre et de connaissances (Crozier, 1991).

Dans ce contexte, les universités, tout comme les entreprises et les gouvernements, ont un rôle essentiel à jouer dans la création et le transfert de connaissances. Dans ce sens les universités se doivent d'agir en réfléchissant aux types d'enseignements qu'elles doivent offrir à leurs étudiants, afin qu'ils puissent acquérir les connaissances internationales et les compétences d'ordre interculturel nécessaires à leur réussite future dans ce nouveau contexte mondial (Knight, 1995; Levin, 2003; McKellin, 1996; Mestenhauser, 1999; Stanley et Mason, 1997). Le marché du travail devenant de plus en plus international, une grande partie des diplômés universitaires seront amenés à exercer leur pratique professionnelle en partie ou en totalité à l'étranger.

Dans un document intitulé « L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises » (2005), le Conseil supérieur de l'éducation note les enjeux auxquels font face les universités québécoises dans l'environnement mondialisé actuel et apporte un certain nombre de recommandations. Le soutien du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) à l'internationalisation des universités québécoises est vivement encouragé, et ce à travers quatre axes : le soutien des enseignants aux groupes internationaux de recherche; l'encouragement à la mobilité internationale des étudiants nationaux et étrangers; le développement de partenariats avec des universités étrangères; l'internationalisation des curriculums<sup>1</sup>.

L'objectif ultime de ce soutien gouvernemental est d'aider à intégrer le monde dans la formation que les étudiants universitaires reçoivent; ceci implique l'intégration d'une dimension internationale dans les connaissances, les compétences et les habiletés, ainsi que dans les programmes d'enseignement. Divers moyens d'intégration sont susceptibles de contribuer à l'éducation interculturelle des étudiants québécois et d'élargir les perspectives disciplinaires tels que la présence des étudiants internationaux dans la classe ainsi que sur le campus, les séjours de formation des étudiants québécois à l'étranger, le recrutement des professeurs sur la scène internationale, la mobilité professorale, ainsi que l'internationalisation du curriculum. Ces moyens sont d'autant plus importants quand on sait que moins de 15 % des étudiants québécois seulement réalisent un séjour de formation à l'étranger au cours de leurs études universitaires<sup>2</sup>.

Si les enjeux liés à la dimension internationale que rencontrent de plus en plus les universités canadiennes et québécoises sont identiques, chaque université se doit d'adopter une stratégie qui lui est propre. Nous nous proposons dans une prochaine section de décrire la politique d'internationalisation poursuivie par l'UQAM.

---

<sup>1</sup> <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index>

<sup>2</sup> <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0449.pdf>

## *1.2 L'enseignement universitaire et l'internationalisation des enseignements*

Au cours des deux dernières décennies, les universités canadiennes et québécoises n'ont cessé de déployer des efforts pour s'internationaliser et tenter d'internationaliser leurs enseignements, mettant en place différentes stratégies, initiatives, approches pédagogiques afin de répondre à l'ouverture apportée par les changements politiques majeurs sur la scène internationale, les progrès techniques et l'explosion des échanges mondiaux. Pour bien comprendre ces enjeux, il est opportun de comprendre ce que signifie pour les universités, et le corps enseignant, l'internationalisation des enseignements; ou encore comment l'internationalisation se définit et comment elle se manifeste au sein de l'enseignement universitaire; ce que l'on entend par « enseignements » et en quoi l'internationalisation des enseignements est importante. Cette section se propose d'apporter un certain nombre d'éléments, susceptibles de permettre de délimiter notre champ d'étude.

### *1.2.1 L'enseignement universitaire*

L'enseignement universitaire fait référence aux études postsecondaires et désigne généralement l'éducation dispensée par les universités, les collèges anglo-saxons, les grandes écoles (dans le cas de la France), et les autres institutions décernant des grades universitaires ou autres diplômes de l'enseignement supérieur. Au Canada, l'enseignement supérieur comprend trois niveaux : le 1<sup>er</sup> cycle, qui inclut les programmes du certificat et du baccalauréat ; le second cycle, qui comprend les programmes à la maîtrise ; le 3<sup>e</sup> cycle qui regroupe les programmes d'études de doctorat et de post-doctorat.

Le sujet de la recherche, « L'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM », de par son intitulé, limite le champs de l'étude au premier cycle d'enseignement universitaire, d'une part, et à la perception des enseignants des contenus et des approches de l'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle universitaire, d'autre part. Ces choix s'expliquent par le fait que :

- les efforts d'internationalisation doivent pouvoir rejoindre le plus grand nombre d'étudiants universitaires et ce dès le début de leur parcours académique. Les chiffres, relatifs à la population étudiante des universités, montrent que la majorité des étudiants sont inscrits dans un programme de 1<sup>er</sup> cycle. Dans le cas de l'UQAM, par exemple, les étudiants de 1<sup>er</sup> cycle représentent plus de 80 % de la population<sup>3</sup>.

- Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'une recherche nationale, qui vise à dresser un portrait global et actuel, du point de vue des enseignants universitaires des approches de l'internationalisation des enseignements de premier cycle au sein de 10 universités canadiennes (voir annexe 9), dont l'UQAM. Ce mémoire a pour objectif de faire un état des lieux de la perception qu'ont les enseignants des diverses facultés de l'UQAM de l'internationalisation des enseignements.

#### 1.2.2 L'internationalisation des enseignements

Le mot « internationalisation » est apparu dans le langage commun de l'enseignement supérieur au milieu des années 1980. L'internationalisation serait une façon répondre à l'impact de la mondialisation des flux de technologie, d'économie, de connaissances, de personnes et d'idées (Knight, 1997, p. 5).

L'internationalisation des enseignements apparaît également comme une situation de rechange à la mondialisation de l'enseignement supérieur. Il est à noter que les établissements d'enseignement supérieur (les cégeps et les universités) et certains gouvernements préfèrent parler d'internationalisation plutôt que de mondialisation et mettent plus l'accent sur la coopération entre les nations plutôt que sur la compétition transnationale<sup>4</sup>. Ainsi, la Fédération des cégeps s'est dotée d'une structure vouée à promouvoir les échanges internationaux (Cégep international) et plusieurs universités se sont dotées d'un Bureau international, comme l'Université Laval, l'Université de Sherbrooke ou encore l'UQAM.

---

<sup>3</sup> <http://www.uqam.ca/apropos/>

<sup>4</sup> <http://www.education.csq.qc.net>

Plus précisément, l'internationalisation des enseignements serait un processus institutionnel permettant d'intérioriser la notion d'ouverture sur le monde dans toutes les activités et les aspects organisationnels de l'université (Bond et Lemasson, 1999, p.272).

Tout ceci nous interpelle sur la définition de l'internationalisation : est-ce l'ouverture à l'international? Le fait de permettre aux étudiants de vivre des activités à l'international ou d'accueillir des étudiants étrangers signifie-t-il qu'une université s'internationalise? Le fait qu'un enseignant donne un cours sur le tourisme au Mexique signifie-t-il qu'il internationalise son cours?

### 1.2.3 Les dimensions relatives à l'internationalisation des enseignements

L'internationalisation des enseignements comporte un certain nombre de dimensions, susceptibles de contribuer à la définition générale retenue dans cette étude :

- le partage de connaissances : il s'agit du processus de mise en valeur des échanges internationaux de connaissances par la mobilité internationale (étudiants, enseignants), du partage de savoir-faire en matière d'enseignement et de recherche pour le développement économique et social;

- L'ouverture des étudiants et des enseignants au monde et à d'autres points de vue, permettant une plus grande responsabilisation et une meilleure résolution de problèmes dans une optique mondiale;

- une démarche par laquelle les universités arrivent à se voir fonctionner dans un marché mondial qui facilite la circulation de l'apprentissage, des apprenants de même que du savoir au-delà des frontières.

- une préparation des étudiants dans diverses disciplines à travailler, que ce soit au Canada ou ailleurs, dans un milieu et une économie tournés vers le monde.

- un processus par lequel les étudiants, les enseignants et les professionnels entrent en contact avec des gens d'autres cultures, intègrent des connaissances, affinent des

compétences, initient des coopérations et des partenariats et s'ouvrent aux autres, au niveau de leur apprentissage, de leur enseignement ou de leur recherche.

Au regard de ces diverses dimensions, on retiendra que l'internationalisation des enseignements comprend les politiques et les pratiques mises en place par les institutions académiques et les individus concernés (enseignants, doyens, vice doyens...), pour faire face aux nouveaux enjeux liés à un environnement académique global.

#### 1.2.4. L'internationalisation au sein des universités

L'internationalisation dans les universités revêt diverses formes :

##### Au niveau de la formation

Dans le cadre des universités québécoises, l'internationalisation induit des formes nouvelles d'organisation de la formation afin de former des chercheurs et des professionnels hautement qualifiés dans un contexte mondial de société du savoir. Elle se manifeste par l'intégration d'une dimension internationale dans le plus grand nombre de programmes d'études et de formation ou encore le soutien des activités et des projets internationaux des étudiants et des enseignants (Bond et Lemasson, 1999).

##### Au niveau de la mobilité internationale

Il s'agit d'accroître et de faciliter la mobilité des connaissances et des personnes en appuyant la poursuite à l'étranger d'études et d'activités à caractère structurant liées à l'acquisition des compétences; ce qui signifie recruter et accueillir des étudiants et des enseignants en provenance d'autres pays et encourager les programmes de coopération et de partenariat avec d'autres institutions (Enders, 1998; Williams, 2005).

##### Au niveau de l'exportation des savoir-faire et les programmes de formation à l'étranger

L'internationalisation a un impact certain sur l'environnement administratif des universités pour ce qui touche notamment à leur mode de financement et à leurs rapports avec

l'État (CSE, 2005a). Dans le milieu des années 80, les administrations des universités canadiennes, confrontées à des contraintes budgétaires, ont été forcées de recourir à de nouveaux moyens pour compenser la baisse des revenus provenant du gouvernement. On a observé alors une tendance à la « marchandisation », entraînant le développement de programmes de formation délocalisés (Altbach et Knight, 2007). Nombre d'universités, telles que l'UQAM, ou encore l'université de Sherbrooke, offrent aujourd'hui des formations diplômantes à travers des établissements d'enseignements ou des universités à l'étranger. Un étudiant peut désormais obtenir un diplôme d'une université à l'étranger sans avoir à s'y déplacer. De plus, le développement des technologies de l'information a permis de rendre plus accessible l'offre de formation à distance aux étudiants étrangers, entraînant une augmentation de programmes de formation à distance à travers le e-learning.

#### Au niveau du rayonnement à l'étranger

Nombre d'universités souhaitent affirmer leur position sur la scène internationale et pour cela vont s'assurer de maintenir une présence active dans les rencontres et les forums d'organisations multilatérales de l'enseignement universitaire. Associée à une veille stratégique, cette approche leur permet de se tenir au courant ou de s'impliquer dans les ententes intergouvernementales et internationales.

### *1.3. La politique institutionnelle de l'UQAM en regard à l'internationalisation*

#### 1.3.1 L'internationalisation en chiffres

Comment mesurer le degré d'internationalisation de l'UQAM? Si les chiffres relatifs au nombre d'étudiants concernés par la mobilité internationale, ainsi que le nombre d'ententes et de partenariats signés avec des universités étrangères sont disponibles, il est difficile d'obtenir des données sur l'approche internationale d'un enseignant dans la pratique, la mobilité internationale des enseignants, ou encore le nombre de projets dans le cadre

d'ententes interinstitutionnelles. Comment, en effet, peut-on évaluer l'approche internationale d'un enseignant dans la pratique, mesurer les contacts entre enseignants durant les colloques internationaux, compte tenu du fait qu'il existe peu ou pas de suivi au sein des départements des différentes facultés. En effet si de nombreuses études empiriques ont exploré l'impact de variables telles que les origines, l'expérience et le champ d'expertise de l'enseignant sur sa sensibilité interculturelle, il existe très peu d'études concluantes quant à la capacité de l'enseignant à faire refléter ses traits caractéristiques dans sa pratique d'enseignement (Schuerholz-Lehr, 2007).

En termes de mobilité étudiante, si le nombre d'étudiants partant à l'étranger durant leur cursus universitaire semble s'accroître (malgré des fluctuations d'une année à l'autre), il reste très en deçà du nombre d'étudiants reçus à L'UQAM. En effet, le nombre d'étudiants sortants, toutes facultés confondues, durant la période 2007-2008, était de 159 contre 368 étudiants entrants<sup>5</sup>. Au niveau facultaire, on note une fluctuation d'une faculté à l'autre. Il est cependant difficile d'établir une tendance compte tenu des fluctuations au sein d'une même faculté, d'une année à l'autre. La Faculté des communications de l'UQAM semble être la seule à enregistrer un surplus dans ses échanges (voir annexe 16). En termes d'étudiants étrangers, il est à noter que sur 32 652 étudiants au premier cycle durant la période 2007-2008, 2 500 sont des étudiants étrangers provenant de 80 pays différents.

### 1.3.2 Les objectifs et l'évolution de la politique internationale de l'UQAM

Comment l'UQAM intègre-t-elle les dimensions associées à l'international? Quelles sont les priorités, les procédures mises en place pour encourager l'internationalisation de l'institution?

La première politique de coopération internationale adoptée par le Conseil d'administration de l'UQAM remonte à 1979. Dix ans plus tard, l'UQAM créait le Bureau de la coopération internationale (BCI), qui deviendra en 2005 le Service des relations

---

<sup>5</sup> Source : Rapport d'activités du SRI 2007-2008



internationales, sous l'égide d'un comité conseil pour le développement international en charge de la politique internationale de l'UQAM (Résolution 95-CE-8686).

En octobre 2001, le Bureau de la coopération internationale insistait sur l'opportunité, pour tous les secteurs académiques, d'inclure des composantes internationales plus importantes dans les programmes d'études afin de répondre à la demande croissante des étudiants en quête de formation internationale, de développer des partenariats internationaux susceptibles de permettre un rayonnement de l'institution au-delà des frontières nationales<sup>6</sup>. L'objectif de la réunion était de réfléchir à la qualité de la formation académique et à son ouverture à la société et au monde.

Parmi les modalités mises en place pour encourager l'internationalisation, la Commission des études a autorisé l'ouverture de 18 crédits dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle au niveau du baccalauréat. Dans son allocution, madame Lynn Drapeau, vice-rectrice à la formation, s'interrogeait sur la contribution des langues à la formation des étudiants, encouragée en cela par l'infrastructure existante de l'École des langues. Et de l'opportunité de structurer les programmes de formation suite à la mise en place, par le MELS, du programme de mobilité.

Le mandat octroyé au SRI dès 2005 sera « d'accompagner et de soutenir les facultés, écoles, départements, programmes, centres de recherche ainsi que le Comité-conseil pour le développement international et la direction de l'Université dans l'internationalisation des grandes fonctions universitaires »<sup>7</sup>. Ce changement de dénomination marque les nouvelles stratégies adoptées par l'UQAM pour internationaliser ses programmes. Déjà en 2001, Jean-Pierre Lemasson, alors directeur du BCI, proposait cinq axes de réflexion susceptibles d'aider à l'internationalisation des programmes<sup>8</sup> :

- les accords d'échanges par programmes;

---

<sup>6</sup> Compte rendu de la demi-journée d'étude sur l'internationalisation de la formation à l'UQAM tenue le 29 Octobre 2001, Bureau de la Coopération Internationale et Bureau des Études de l'UQAM.

<sup>7</sup> [http://www.international.uqam.ca/Pages/sri\\_mandat.aspx](http://www.international.uqam.ca/Pages/sri_mandat.aspx)

<sup>8</sup> Idem note bas de page 8

- la complémentarité des formations permettant d'offrir un plus grand nombre de cheminements de formation en partenariat avec d'autres universités;
- les programmes conjoints ou de double « diplomation » permettant d'intégrer des curriculums de plusieurs institutions. Un exemple est le programme conjoint de doctorat en administration Concordia-ESG-HEC-McGill;
- l'enseignement partagé par l'intégration de professeurs étrangers qui interviennent dans les programmes de façon régulière;
- la formation à distance.

### 1.3.3 L'internationalisation au sein des facultés de l'UQAM

La discipline est-elle, en soi, un facteur déterminant dans l'internationalisation des enseignements? En d'autres termes, peut-on dire que l'École des sciences de la gestion est plus « internationalisée » que la faculté de communication ou la faculté de droit et de science politique? Les statistiques du SRI montrent que les programmes d'échanges d'étudiants varient selon les facultés, et sont imputables en soi à la nature de la discipline et au type de formation offert, ce qui favorise ou non la participation à un programme d'échanges<sup>9</sup>. Les facultés font face à un certain nombre de défis identiques et à d'autres particuliers à la discipline et au profil des étudiants. Parmi ces enjeux, on retrouve la pénurie en ressources professionnelles pour assurer le suivi des projets à l'international. L'organisation d'un séjour à l'étranger d'un groupe d'étudiant ou encore l'intervention d'un professeur étranger dans un cours est souvent du ressort d'une personne « bénévole » sollicitée pour l'occasion (chargé de cours ou professeur ou doctorant). Un autre défi est lié au financement des différentes activités de mobilité. Devant les limites du programme de mobilité étudiante du MELS, insuffisant pour permettre à tous les étudiants qui le souhaitent de partir étudier à l'étranger, certaines facultés essaient de trouver d'autres sources de financement (contribution du ministère des affaires extérieures et du commerce international, de la fondation de l'UQAM...).

Quelques facultés de l'UQAM ont tenté à ce jour de donner une dimension internationale à leur programme de baccalauréat. C'est le cas de la Faculté de science

<sup>9</sup> [http://www.international.uqam.ca/Pages/sri\\_rapport\\_ech\\_fac.aspx](http://www.international.uqam.ca/Pages/sri_rapport_ech_fac.aspx)

politique et de droit qui a mis sur pied un programme de baccalauréat bi-disciplinaire en politique internationale et droit international, le BREDI, misant sur l'apprentissage de l'anglais et d'une troisième langue. Ce programme propose aux étudiants de compléter soit une session d'études dans une université étrangère, soit de réaliser un stage à l'étranger pouvant compter jusqu'à 15 crédits.

L'ESG, pour sa part, après avoir mis en place une filière gestion internationale, travaille actuellement à mettre en place un programme de baccalauréat international.

La Faculté des sciences humaines, de son côté, a mis en place, dans le cadre d'une entente interinstitutionnelle, un programme de doctorat en philosophie « à double sceau » avec l'Université de Aix en Provence. Il permet aux doctorants inscrits d'obtenir une double diplômentation. Les étudiants doivent avoir un directeur de recherche dans chacune des universités, avoir un jury de thèse bi-institutionnel, satisfaire aux exigences des deux institutions et passer une partie de la durée des études dans une l'université étrangère.

L'approche diplômentation conjointe a également été suivie par la Faculté des sciences. Ce programme, lancé en 2001, offre une double inscription et une double diplômentation UQAM-Université d'Orléans pour l'obtention d'un DESS international en exploration et gestion des ressources non-renouvelables. Ce programme est géré par un comité paritaire qui s'occupe de l'admission, de la gestion et de l'évaluation des étudiants. Ce programme s'articule autour de trois blocs : (1) une formation au Québec (12 crédits); (2) une formation, en France (12 crédits); (3) un stage industriel à réaliser en France, au Québec ou dans un autre pays (6 crédits). Ce programme a permis de ne créer qu'un cours supplémentaire à l'UQAM, ce qui fait que les frais engendrés ont été minimes.

### 1.3.4 Quelques explications des difficultés rencontrées dans l'internationalisation par l'UQAM

#### Personnalisation versus institutionnalisation

Les choix de partenariat et de coopération établis sont souvent le fait de relations individuelles (Bond et Lemasson, 2001, p. 273). À la base de tel ou tel projet d'échange, tel qu'un voyage de groupe d'étudiants à l'étranger, ou l'intervention d'un enseignant d'une université étrangère, on retrouve une relation personnelle entre deux enseignants. Ce qui remet en question l'efficacité d'une politique internationale de l'institution.

#### Les caractéristiques des systèmes universitaires : principe d'évaluation et de notation et d'équivalences

Les étudiants se retrouvent souvent confrontés au problème des équivalences, et dans ce sens ne se sentent pas toujours rassurés de partir, ne sachant pas toujours à l'avance si l'équivalence de cours suivis à l'étranger leur sera reconnue. Un DESS ou un DEA est considéré en France comme un diplôme de 3<sup>e</sup> cycle alors qu'il est considéré comme un diplôme de second cycle en Amérique du nord. Cette problématique rend également difficile les négociations interinstitutionnelles lors de l'établissement des programmes internationaux : il s'agit en effet, pour la faculté ou le département concerné de l'UQAM, de convenir d'un principe d'équivalence des crédits de formation nord-américains avec les heures contact en France (cas du DESS international de la faculté des sciences), des principes de l'évaluation et de la notation, ou encore de la notion de sessions de rattrapage. Le fait de faire un ou plusieurs stages à l'étranger peut également retarder l'étudiant dans la poursuite de son programme d'études et compliquer son cheminement au niveau administratif.

*Le manque de ressources administratives et financières*

Un des grands défis rencontrés reste le manque de ressources tant financières qu'administratives. En 2007-2008, le SRI a versé des bourses du MELS à 374 étudiants, dont 73 % d'étudiants au baccalauréat, pour réaliser des échanges ou des stages à l'étranger. Cependant les montants alloués restent très en deçà des besoins des étudiants. La question est de savoir comment le financement des activités de mobilité pourrait être assuré à long terme, en cas de demande de bourses plus importante de la part des étudiants.

*Le manque d'informations fiables disponibles pour les étudiants*

Le manque d'informations fiables pour les étudiants en ce qui concerne le choix de cours dans les universités étrangères fait que les étudiants, une fois arrivés à l'université d'accueil, ne sont pas certains de pouvoir prendre le cours qu'ils voulaient suivre initialement.

*Le manque de soutien aux étudiants lors de leur séjour à l'étranger*

Les étudiants qui décident de partir étudier à l'étranger sont souvent livrés à eux-mêmes. Une des plus grandes difficultés consiste à trouver un logement à un prix abordable. Quand on connaît les prix de location à Paris ou dans d'autres capitales européennes, et la difficulté à trouver une chambre en cité universitaire, on comprend mieux pourquoi les étudiants sont réticents à partir. La bourse de mobilité proposée est alors bien mince pour faire face à ce type de défi.

*L'intervention limitée de professeurs étrangers dans les cours*

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a noté que le développement des réseaux internationaux de recherche favorisait la mobilité étudiante à l'intérieur de ces réseaux<sup>10</sup>. Ainsi, l'intervention d'un professeur-chercheur, invité dans un cours, serait un facteur

---

<sup>10</sup> Rapport du Conseil supérieur de l'éducation : « L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités Québécoises », novembre 2005.

incitatif de mobilité pour les étudiants présents. On note cependant que ce type d'intervention d'un professeur-invité relève souvent d'une opportunité, l'enseignant de l'UQAM profitant du passage à Montréal d'un collègue pour l'inviter à venir intervenir dans son cours, et non d'une démarche institutionnalisée..

#### La complémentarité de cours offerts entre universités

Pourquoi ne pas donner la possibilité à un étudiant de suivre à l'étranger un cours qu'il ne peut pas suivre à l'UQAM. Si les étudiants ne peuvent se déplacer, pourquoi ne pas faire venir à eux la formation. Car en supposant que la mobilité étudiante augmente à 10 % dans les prochaines années, c'est 90 % des étudiants qui ne partiront pas étudier à l'étranger.

#### Le profil des étudiants

Le profil des étudiants influence également la politique d'internationalisation des enseignements selon la discipline. Une analyse effectuée par la faculté de science politique et de droit a montré que le manque de mobilité des étudiants du baccalauréat en droit s'expliquait de plusieurs façons<sup>11</sup>. La grande majorité des étudiants au baccalauréat en droit s'inscriront à l'école de formation professionnelle du Barreau du Québec. Pour cela il n'est pas nécessaire de connaître le droit international et les futurs juristes ne voient pas l'intérêt pour eux d'aller chercher plus loin que le droit de la province du Québec dans laquelle ils vont pratiquer.

Dans le même sens, l'âge, par exemple, ou encore la situation familiale et professionnelle sont des facteurs déterminants dans la décision d'un étudiant de partir étudier à l'étranger pour quelques mois. En effet, on note que les finissants sont âgés en moyenne de 30 ans, qu'ils ont un emploi rémunéré pour les 2/3 d'entre eux. De plus 1/3 ont une responsabilité familiale.

---

<sup>11</sup> Compte rendu de la demi-journée d'étude sur l'internationalisation de la formation à l'UQAM tenue le 29 Octobre 2001, Bureau de la Coopération Internationale et Bureau des Études de l'UQAM

#### *1.4 Les politiques universitaires en regard de l'internationalisation*

##### *1.4.1 L'évolution des politiques d'internationalisation des universités au Canada et à l'étranger*

Bond et Lemasson (1999, chapitre 1, p. 9) ont noté quatre périodes qui ont marqué l'évolution de l'internationalisation des universités canadiennes. La première période, située entre 1950 et 1968, est caractérisée par quelques initiatives personnelles. La seconde période, située entre 1969 et 1980, est marquée par une implication gouvernementale qui a pour effet un développement des relations internationales relatif à la formation, à la recherche et au service à la collectivité. La décennie 80-90 sera marquée par une institutionnalisation des programmes d'aide au développement dans le milieu universitaire. La quatrième phase, dite « d'internationalisation », débute dans les années 90. Les universités ont alors conscience que les stratégies poursuivies jusqu'ici doivent être révisées et adaptées aux exigences de l'environnement international.

De nombreuses universités dans le monde ont mis en place des politiques afin d'intégrer la dimension internationale au sein de leur institution. Elles ont été en cela fortement supportées par des programmes gouvernementaux nationaux ou régionaux conscients de l'importance d'encourager le développement de la dimension internationale de leurs universités. En Australie, par exemple, la privatisation des universités et la compétition pour le financement, ont transformé une grande majorité d'entre-elles en « entreprises », les incitant à instaurer un programme de recrutement d'étudiants étrangers et d'échanges, à faire une promotion agressive de leurs programmes de formation, et à se pencher sur le développement du curriculum. (Gniewosz, 2000). Les universités européennes ont pour leur part développé plusieurs programmes tels que ERASMUS, SOCRATES ou COMETT, afin d'harmoniser les systèmes académiques européens et permettre d'assurer une équivalence

entre les diplômes, une « transférabilité » des crédits et une qualification académique identique, au sein de l'Union Européenne<sup>12</sup>.

L'équivalent au Canada de l'internationalisation instrumentée par ERASMUS en Europe se retrouve dans la mobilité universitaire pancanadienne sur le territoire de l'Accord sur le commerce intérieur (ACI), ou nord-américaine (Canada, États-Unis, Mexique) sur le territoire de l'ALENA. Ainsi, la dernière réunion du conseil des ministres de l'éducation du Canada<sup>13</sup>, tenue en 2010, a insisté une fois de plus sur le rôle important de l'éducation postsecondaire au service de la compétitivité économique et du développement social, et sa détermination à jouer un rôle encore plus grand sur la scène internationale comme porte-parole de l'éducation au Canada. Cependant, le gouvernement fédéral du Canada n'offre pas de politique stratégique et laisse, à la discrétion des institutions universitaires, le soin de mettre en place leur propre politique d'internationalisation.

#### 1.4.2. Évolution des politiques d'internationalisation des universités au Québec

Au Québec, l'accessibilité a été la principale priorité du système d'enseignement supérieur depuis les années 60. Dans un souci de répondre le mieux possible à une demande de formation de plus en plus importante, les universités québécoises tendent à intensifier leurs efforts en matière d'internationalisation afin que leurs diplômés puissent faire face à la compétition sur un marché du travail mondialisé, appuyées en cela par de nombreuses institutions et organismes gouvernementaux. Plusieurs actions ont été mises en place afin d'encourager l'internationalisation, tant au niveau des programmes d'enseignement que des échanges étudiants.

Ainsi, le CREPUQ est responsable, depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2004, du *Programme pour l'internationalisation de l'éducation québécoise* (PIEQ), qui vise la promotion du savoir-faire québécois en matière d'éducation sur la scène internationale. Pour sa part, le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ), a noté parmi ses recommandations à la Commission de

---

<sup>12</sup> <http://www.euractiv.com/fr/education/processus-bologne/article-120266>

<sup>13</sup> <http://www.scics.gc.ca>



l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec<sup>14</sup>, le besoin d'une plus grande cohérence dans l'élaboration de nouveaux programmes d'études ou la révision de programmes existants au sein des universités et la création d'une table de concertation éducation/système professionnel afin de favoriser les échanges sur les enjeux de qualité et d'accessibilité à la formation des professionnels.

Le MELS a instauré un programme de bourses de courts séjours à l'étranger (PBCSE). L'étudiant, à condition d'avoir réussi deux trimestres d'études à temps plein (cas du baccalauréat) peut bénéficier d'une aide financière d'un montant de 750 \$ à 1000 \$, selon la destination, pour effectuer un séjour d'études à l'étranger<sup>15</sup>. Le CRÉPUQ coordonne les programmes d'échanges étudiants dans le cadre d'ententes interuniversitaires entre des établissements d'enseignement supérieur de différents pays (États-Unis, pays Européens, Japon...); ce programme permet aux étudiants de ne payer que les frais de scolarité de leur université d'attache<sup>16</sup>. D'un autre côté, le Bureau Canadien pour l'éducation internationale (BCEI) œuvre à faire du Canada un partenaire international en éducation par la recherche, le développement de politiques, des programmes de bourses et des projets d'éducation et de développement partout dans le monde. Le BCEI administre de nombreuses bourses à l'intention des étudiants canadiens souhaitant étudier dans un certain nombre de pays, ainsi qu'à des étudiants étrangers pour mener des études au Canada ou effectuer des recherches<sup>17</sup>.

Cependant le fait d'inclure dans sa mission et de signer quelques accords ne signifie pas nécessairement qu'une université « internationalise » ou est « internationalisée ». En effet, « internationaliser » demande à l'université de changer les habitudes de ses facultés pour aller au-delà des actions classiques, d'encourager le corps enseignant à prendre en compte la diversité de l'ensemble de ses étudiants et de sensibiliser ceux-ci à l'importance d'acquérir des habilités interculturelles pour leur future carrière et leur développement personnel (Bond et Lemasson, 1999; Vertesi, 1999).

---

<sup>14</sup> Mémoire du CIQ sur les enjeux entourant la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, 2004

<sup>15</sup> [http://www.formulaire.gouv.qc.ca/cgi/affiche\\_doc.cgi?dossier=8326&table=0#18](http://www.formulaire.gouv.qc.ca/cgi/affiche_doc.cgi?dossier=8326&table=0#18)

<sup>16</sup> <http://echanges-etudiants.crepuc.qc.ca/>

<sup>17</sup> <http://www.cbie.ca/francais/services/>

### *1.5 Objectifs de l'étude*

À la base de notre étude, il y a un projet de recherche intitulé « Vers une nouvelle culture d'apprentissage : intégration de la dimension internationale dans les enseignements de premier cycle des universités Canadiennes ». Cette recherche, présentement en cours de réalisation, se fait sous la direction de la professeure Sheryl Bond de l'Université Queen's, du professeur Jocelyn J.-Y. Desroches, de l'Université du Québec à Montréal, de la professeure Vianne Timmons, de l'Université de l'Île du Prince Edouard ainsi que de Christine Savage, doctorante à l'Université Simon Fraser.

Cette recherche a pour objectif de dresser un portrait global et actuel, du point de vue des enseignants universitaires, des contenus et des approches de l'internationalisation des enseignements de premier cycle au sein de 10 universités canadiennes<sup>18</sup>. L'opportunité m'ayant été offerte de participer à cette recherche en tant qu'étudiante à la maîtrise recherche à l'ESG-UQAM, il m'est apparu fort intéressant de voir comment l'UQAM pourrait arriver à transformer la culture de l'apprentissage en particulier au niveau du 1<sup>er</sup> cycle, à travers une internationalisation des curriculums, des programmes, de la pédagogie, des cours, et d'y consacrer mon mémoire de maîtrise. Notre question de recherche veut répondre à la question suivante : comment les professeurs universitaires au 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM comprennent-ils la signification de l'internationalisation de leur enseignement et comment cela se manifeste-t-il dans leur cours?

Notre étude est structurée en deux parties, chacune ayant un but précis. Le premier objectif consiste à effectuer un état des lieux de la perception qu'ont les enseignants des diverses facultés de l'UQAM de l'internationalisation des enseignements.

Pour ce faire nous avons entrepris, à l'instar de la démarche poursuivie pour les autres universités canadiennes, une recherche auprès d'enseignants de diverses facultés, ayant occupé ou occupant pour certains un poste de directeur de département ou de vice-doyen à la

---

<sup>18</sup> Voir l'annexe 9.

recherche. Ces personnes ont été rencontrées en entretien individuel ou dans le cadre de groupe d'entretien (*focus group*).

La seconde partie de notre étude a pour objectif de réfléchir, sur la base de notre analyse des données, à un modèle d'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle applicable à l'UQAM. Pour cela, nous nous proposons d'étudier plusieurs scénarios basés sur deux hypothèses distinctes. Une troisième étape consistera à valider notre modèle, au travers d'entrevues avec les principales parties prenantes de l'université, afin d'obtenir leur commentaires. Le modèle présenté fera alors l'objet d'une révision, tenant compte des remarques qui auront été soulevées.

Nous souhaitons que cette étude puisse contribuer à la recherche en cours au niveau national et qu'elle puisse apporter un éclairage nouveau sur les défis rencontrés par l'internationalisation des enseignements universitaires, en particulier à l'UQAM. Dans cette perspective, nous nous proposons, tout d'abord, d'étudier les théories existantes relatives à l'internationalisation des enseignements (chapitre 2).

## CHAPITRE II

### REVUE DE LA LITTÉRATURE

« L'élément crucial de l'internationalisation réside dans la dimension internationale du curriculum et du processus d'enseignement. À bien des égards, cela représente le plus important défi pour les universités canadiennes et c'est certainement le plus difficile à suivre et à mesurer » (Knight, 2000, p.45)

#### *Démarche adoptée pour effectuer la revue de littérature*

Dans le cadre de cette étude et afin de réaliser cette revue de littérature, j'ai sélectionné plusieurs éléments susceptibles de correspondre à un certain nombre de critères. Parmi ces éléments, on retrouve des articles de revues spécialisées, des chapitres de livres et des sites Internet. Afin de m'assurer que tous les écrits pertinents seraient pris en considération, j'ai tenté d'aller le plus loin possible dans le temps au niveau de ma recherche documentaire. Cependant, il est à noter que la majorité des articles et des livres de référence datent des années 1990. Plusieurs bases de données en ligne ont été consultées portant sur des disciplines telles que les bases de données incontournables en éducation et en gestion : CBCA complete, Repère, ABI/Inform, Management & Organization studies SAGE, thèses électroniques. De plus, Google Scholar m'a permis de retrouver nombre de documents. Les mots clés suivants ont été utilisés : curriculum development, curriculum studies, enseignement universitaire, internationalisation des enseignements, education, teaching strategies, teaching methods, learning processes, global approach in higher education. De plus, j'ai utilisé les sources bibliographiques apparaissant dans des articles afin d'approfondir mes connaissances sur le sujet de ma recherche.

## *2.1 Les théories relatives à l'internationalisation des enseignements*

### *2.1.1 Le rôle des enseignants dans l'internationalisation du curriculum*

Un certain nombre de chercheurs s'accordent sur le rôle essentiel des enseignants dans le processus d'internationalisation, en particulier dans l'internationalisation du curriculum (ACE, 2005; Bond, Huang et Qian, 2003; Bond & Scott, 1999; Shute, 2002).

Bond et Scott (1999) ont mis en avant le fait que « ce sont les enseignants qui détiennent la clé du changement... eux encore dont les perspectives sur la connaissance déterminent le design et la structure du curriculum, ce dernier étant déterminant dans l'expérience d'éducation des étudiants » (p. 50).

Shute (1999), dans le cadre d'une analyse de l'internationalisation du curriculum au Canada, a noté que les programmes d'enseignement étaient notamment influencés par l'expérience internationale des enseignants ayant participé précédemment à des projets de développement.

Cependant, des études montrent que les enseignants ne sont pas au fait de l'importance de leur rôle dans l'internationalisation des enseignements et manifestent peu d'intérêt à l'internationalisation de leurs cours ou de leur pratique d'enseignement (Bond et Thayer Scott, 1999; de Wit, 1999).

Plus d'un tiers des enseignants d'universités canadiennes ont mis en avant le manque de connaissances, de compétences et d'expérience de leurs collègues dans le processus d'internationalisation (Bond, Huang, and Qian, 2003). Il est à noter également que peu d'études ont été faites sur le soutien susceptible d'être apporté aux enseignants souhaitant internationaliser leur curriculum.

Ces limites expliquent en partie le scepticisme des étudiants vis-à-vis de la dimension internationale apportée par les enseignants dans leurs cours. Chen (2006) a noté dans une étude réalisée auprès d'étudiants asiatiques dans deux universités canadiennes, le souhait des étudiants de voir les enseignants plus enclins à tenir compte de leurs besoins spécifiques.

### 2.1.2 Les théories relatives au processus d'enseignement

Selon Schuerholz-Lehr (2007), l'internationalisation des enseignements apparaît comme un concept large avec des significations distinctes pour différentes personnes. En effet, les enseignants ont de la difficulté à définir de façon précise le concept d'internationalisation, qu'ils définissent tantôt comme sensibilité interculturelle, éducation internationale, conscience globalisée ou encore citoyenneté globalisée (p. 183).

De plus la capacité à internationaliser le curriculum nécessite de comprendre le développement du processus d'enseignement chez les enseignants universitaires, y compris leur habilité à concevoir et à instaurer un changement dans le curriculum (Saroyan et Amundsen, 2001, 2004; McAlpine et Harris, 2002; McAlpine et Winer, 2002).

#### 2.1.2.1 L'aspect dimension personnelle de l'enseignant

Clark et Yinger (1977) ont regroupé un certain nombre d'approches relatives à la façon de penser de l'enseignant et à son comportement sous l'expression "Teachers implicit theories". L'hypothèse de base retenue dans ces approches est que l'enseignant fait référence à une perspective personnelle (croyances, concepts) dans son enseignement et dans son apprentissage (Janesick 1977; Duffy 1977; Brophy and Good 1974). L'enseignant détermine l'ordre dans lequel les éléments les plus importants de la classe, et leurs relations intrinsèques, doivent être pris en compte. Sa pratique n'est que le résultat de l'interprétation de son expérience et de son savoir-faire (Clark & Yinger, 1977). Duffy (1977), pour sa part, avancera que la relation entre la théorie implicite de l'enseignant (Teachers'implicit theories)

et son comportement dépend des circonstances telles que la disponibilité des ressources, l'influence des pairs et les caractéristiques des étudiants.

D'un autre côté, Clandinin et Connelly (1987) préciseront que c'est l'action et l'expérience préalable qui forgent la façon de penser de l'enseignant. Dans leur article paru en 1990, ils insisteront sur l'aspect valeur émotionnelle, expérience vécue dans un environnement international (Introduction, para 5).

#### 2.1.2.2 Le processus de planification chez l'enseignant

« La planification de l'enseignant est l'outil majeur avec lequel les enseignants manipulent l'environnement qui va modeler et contrôler leur propre comportement » (Yinger, 1977, p. 164).

Dans leur revue de littérature, Clark et Yinger (1977) notent que la majorité des travaux (à la fin des années 1970) étaient basés sur un modèle de planning du curriculum (Tyler, 1950; Taba, 1962; Popham, 1970) qui définit quatre étapes essentielles : (1) la spécification des objectifs, (2) la sélection des activités d'apprentissage, (3) l'organisation des activités d'apprentissage et (4) la mise en place des procédures d'évaluation.

Cependant, les recherches empiriques ont montré que les enseignants ne semblent pas suivre le modèle rationnel de planification du curriculum. Reprenant les études de Marland (1977), dont les résultats montrent que les enseignants font leur planning non pas en fonction d'objectifs précis mais plutôt en fonction du contenu d'enseignement et implicitement des étudiants, ils concluent que l'unité de planning est déterminée non pas par l'objectif mais par l'activité (1977, p. 279).

Un autre modèle, proposé par Yinger (1977) identifie sept fonctions: (1) la localisation, (2) la structure et la séquence, (3) la durée, (4) les participants, (5) le comportement des étudiants, (6) la démarche pédagogique et (7) le contenu et le matériel. Une planification permet la mise en place de routines par l'enseignant donnant à ce dernier

une meilleure maîtrise de l'incertitude caractérisée par l'environnement de l'enseignement, et par là même, une plus grande flexibilité et efficacité.

Si plusieurs chercheurs ont insisté sur l'influence de l'aspect vécu et de l'expérience personnelle chez l'enseignant (Elbaz, 1983; Beattie, 1995), l'étude de Rothman et al (1969) a contribué à montrer l'influence de facteurs tels que le genre ou encore la discipline sur sa pratique en classe de cours.

### 2.1.3 Les théories relatives au processus de transformation des apprentissages

#### 2.1.3.1 La théorie de la transformation de l'apprentissage de Mezirow

L'intérêt de la théorie de la transformation de l'apprentissage de Mezirow<sup>19</sup> (1991) réside dans sa tentative de comprendre comment les adultes apprennent à partir de leur expérience. Mezirow suggère que les individus apprennent et se développent à travers trois niveaux de réflexion : 1) au niveau du contenu, en se penchant sur la description du problème; 2) au niveau du processus, en s'attachant aux stratégies et aux procédures de la résolution de problème, à l'évaluation des efforts fournis et aux similitudes et différences entre d'une part ce qui a été effectivement vécu et l'apprentissage initial; 3) au niveau du principe de réflexion (observation) en se questionnant sur l'intérêt et la pertinence de la question (Mezirow, pp. 104-105). Ces concepts donnent accès à trois domaines de connaissance relatifs à l'enseignement, la pédagogie et le curriculum (Kreber et Cranton, 2000, pp. 476-495).

---

<sup>19</sup> Transformation theory of adult learning



### 2.1.3.2 Les théories de l'enseignement universitaire

Kreber et Cranton (1997) retiennent trois domaines de connaissances relatifs à l'enseignement universitaire : la connaissance de l'instruction qui fait référence aux stratégies utilisées dans l'enseignement; la connaissance de la pédagogie qui concerne la compréhension de l'apprentissage de l'étudiant; la connaissance du curriculum qui tente d'expliquer pourquoi les enseignants retiennent telle ou telle façon d'enseigner.

Pour sa part Shulman (1986) distingue trois façons d'enseigner, qu'il définit comme connaissance du sujet, connaissance pédagogique et connaissance du curriculum. Le contenu fait référence à la quantité et à l'organisation de la connaissance de l'enseignant. Dans ce sens « les enseignants ne doivent pas seulement être capables de définir des vérités acceptables dans un domaine aux étudiants. Ils doivent être capables également d'expliquer pourquoi une proposition se doit d'être étudiée, pourquoi elle vaut d'être connue et comment elle est reliée aux autres propositions tant au niveau théorique que pratique » (p. 9). La connaissance pédagogique inclut les « formes les plus courantes de représentation des idées... les analogies, les illustrations, exemples et démonstrations, en d'autres mots les façons de représenter et de formuler le sujet afin de le rendre compréhensible à tous » (p.9). Le curriculum est représenté par un nombre de programmes conçus pour enseigner des sujets à différents niveaux et est associé au matériel pédagogique. Shulman précise que l'enseignant se doit d'avoir des alternatives de matériel de cours, comme il doit d'être familier avec le matériel des autres cours suivis par ses étudiants, afin de pouvoir relier certaines discussions à celles tenues dans le cadre d'autres cours (p.10).

### 2.1.4 La théorie de Ramdsen relative à la perception des enseignants

Ramdsen (2007) a examiné le lien entre l'expérience d'enseignants et leurs perceptions du contexte académique et de leur approche d'enseignement dans ce même contexte. L'étude consistait à effectuer une enquête auprès de 439 enseignants d'universités australiennes

appartenant à quatre champs d'étude. Le questionnaire était relatif à leur expérience et à leur approche d'enseignement d'un sujet particulier à ce contexte. Le modèle développé par Ramsden montre une relation entre les expériences d'enseignement et les engagements relatifs à l'apprentissage des étudiants, les perceptions du contexte d'enseignement et les approches d'enseignement. Il note que l'enseignement est fixé sur les étudiants et leur compréhension et non sur la transmission seulement d'information aux étudiants (p. 152). Ramsden note que les approches de l'enseignant sont fonction de leurs perceptions du contexte d'enseignement (p. 141). Ainsi si la taille de sa classe lui semble réduite, l'enseignant adoptera une approche plus centrée sur l'étudiant et une stratégie de transfert d'information. De même son approche sera différente s'il perçoit un support de son département ou encore l'existence de capacités linguistiques chez ses étudiants susceptibles de conduire à un meilleur apprentissage.

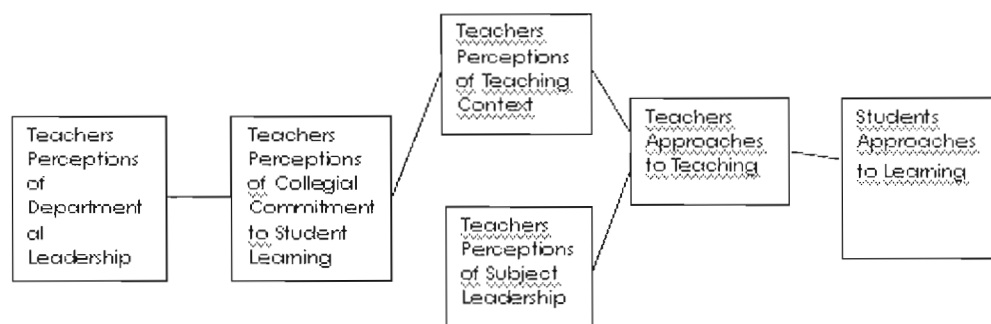


Figure 2.1 : Speculative model of the relationship between perceptions of departmental leadership and management and student learning de Ramsden et al, 2007, p.154

#### 2.1.5 Les défis à l'internationalisation du curriculum

Plusieurs chercheurs notent les défis à relever dans l'internationalisation des programmes d'enseignement. Parmi ceux-ci, Bond (2003) a retenu l'incompatibilité entre les disciplines, les contraintes de temps dans le planning d'enseignement, l'insuffisance au niveau de la connaissance internationale, de l'expérience et de la compétence des enseignants, ainsi que le manque de partage de connaissance et d'expertise entre collègues enseignants. D'un autre côté, un des obstacles majeurs de l'internationalisation réside dans le

fait que la plupart des enseignants qui tentent d'internationaliser leurs cours utilisent une « add-on approche » consistant à inviter un conférencier étranger, à inclure un livre ou un film étranger ou à consacrer une des séances de cours à un sujet international (Bond, 2004). Dans une étude du CBIE réalisée en 2003, Bond note le fait que les enseignants restent limités en termes de perspectives pouvant être apportées à leur cours.

## *2.2. Les théories relatives à l'internationalisation des universités*

Knight (2004) a noté la confusion existante autour de la signification du mot « internationalisation », tantôt désignée pour définir des activités internationales (mobilité internationale enseignants et étudiants, partenariats internationaux, programmes académiques de recherche), tantôt assimilée à l'enseignement à l'étranger (formation à distance, programmes conjoints, formations délocalisées). Knight définit l'internationalisation au niveau public et institutionnel comme « le processus d'intégration d'une dimension globale ou interculturelle à l'intérieur des objectifs, des fonctions ou des réalisations de l'éducation postsecondaire » (Knight, 2003, p. 2).

Pour sa part, Bond (2003) note que l'internationalisation de l'enseignement post secondaire est un impératif éducationnel de succès des universités (Bond et Thayer, 1999) et que le curriculum est un élément clé dans la préparation des étudiants nationaux et internationaux dans les segments économiques et publics (Bond, Qian et Huang, 2003).

Knight met en avant l'influence de la politique du secteur public, en termes de politique et de financement au niveau de la dimension internationale adoptée par l'institution universitaire. Une approche institutionnelle durable d'internationalisation suppose la mise en place d'un certain nombre de procédures et de politiques, allant de l'assurance qualité, à la planification, aux finances, au développement du corps enseignant, au curriculum ou encore au support étudiant (Knight, 2004, p.16). Knight cite plusieurs facteurs susceptibles d'influencer la démarche d'internationalisation des institutions : la population étudiante, le profil des enseignants, la localisation géographique, les sources de financement, le niveau des ressources ainsi que les sensibilités aux intérêts locaux, nationaux et internationaux.

Soderqvist (2002) note cinq phases dans l'internationalisation de l'université (table 1, p. 40). La phase 0 correspond à une étape d'internationalisation marginale et est caractérisée par la participation de personnes ressources de l'université à des conférences ou encore l'apprentissage de langues étrangères. La phase 1 est caractérisée par le développement de la mobilité étudiante : l'université est consciente de la nécessité de mettre en place des programmes de mobilité internationale et instaurera un service international afin de prendre en charge cet aspect. La phase 2 est caractérisée par la prise de conscience par les enseignants de la nécessité d'internationaliser de plusieurs manières le curriculum et la recherche dans un souci d'amélioration de la qualité de l'enseignement, de développer leur mobilité et ce avec le support de coordonateurs mis en place à cet effet. La phase 3 est caractérisée par l'institutionnalisation de l'internationalisation à travers la mise en place d'une stratégie (partenariats et alliances stratégiques) et d'une structure (désignation d'un directeur international). La phase 4 correspond à la commercialisation des résultats de la politique d'internationalisation et se caractérise par l'exportation de services éducatifs, de développement de franchises et de joint venture.

### *2.3 Les théories relatives à la gestion des universités*

L'évolution du contexte mondial a poussé les universités à réfléchir à un nouveau modèle relatif aux politiques de l'enseignement supérieur, les forçant à trouver un équilibre entre la culture universitaire traditionnelle et la culture du marché (Rinne et Koivula, 2005).

Enders (2001) note que la complexité actuelle de l'environnement de l'enseignement supérieur (figure. 2.2) rend nécessaire une révision du système dans son ensemble. Il constate que la distribution du pouvoir entre l'état, le marché et l'élite académique (academic oligarchy) est en train de changer, de par l'entrée en force d'autres acteurs, à savoir : les étudiants et autres membres universitaires, diverses parties prenantes intervenant dans la politique de financement des universités et l'équipe managériale de l'université.

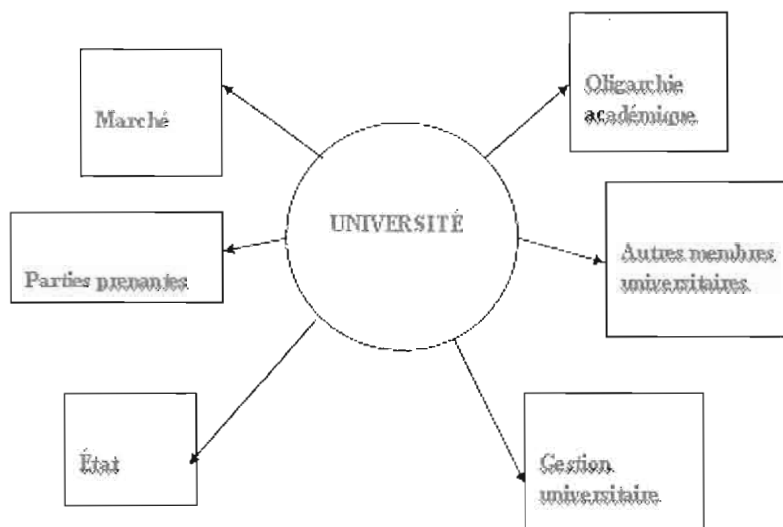


Figure 2.2 : Modèle de Enders : nouvelle complexité des acteurs, 2001, p. 5

Afin de proposer un modèle de gestion de l'internationalisation pour l'UQAM, il nous est apparu essentiel de présenter les théories relatives à la gestion d'établissements universitaires, tel que l'UQAM. Pour cela, nous allons, dans une première partie, faire une brève description de la théorie de Mintzberg (1982) relative à la structure et dynamique des organisations.

### 2.3.1 Le modèle de Mintzberg relatif à la structure et à la dynamique des organisations

Mintzberg note que les universités sont des organisations de type bureaucratique professionnel, dans la mesure où elles s'appuient en grande partie sur le centre opérationnel ainsi que sur la compétence et la motivation de professionnels que sont les enseignants et les chercheurs. La bureaucratie professionnelle est caractérisée par une structure très décentralisée aussi bien verticalement qu'horizontalement correspondant à un environnement à la fois complexe et stable (p. 324). Son centre opérationnel revêt une importance primordiale, étant composé de professionnels formés, expérimentés et socialisés, ce qui leur confère une certaine indépendance tant au niveau du contrôle de leur travail que de leurs

collègues, leur permettant de se dévouer à leur travail et à leur clients. Les enseignants organisent, planifient, contrôlent et dirigent eux même la plus grande partie de leur travail, tenant compte de critères préétablis.

Mintzberg relève plusieurs problèmes à ce type de configuration, regroupés sous trois mots : contrôle, coordination, innovation. En effet le manque de contrôle sur le travail des professionnels, rend difficile la correction de déficiences et limite la coordination entre le professionnel et les fonctionnels de support logistique (p. 329), ou encore entre professionnels eux-mêmes, susceptibles d'occasionner des conflits (cas du processus de classement). L'autonomie existante chez les professionnels peut s'avérer négative dans le cas où elle encourage les professionnels à non seulement ignorer les besoins de leurs clients mais de plus à ne pas prendre en compte les besoins de l'organisation (p. 331) et à adopter un raisonnement déductif, accusant un frein à l'innovation.

#### *2.4 L'impact d'une dimension internationale*

Plusieurs activités contribuent à l'intégration d'une dimension internationale et interculturelle à l'apprentissage. Parmi celles-ci, les échanges internationaux pour les étudiants et les enseignants occupent une part importante.

##### *2.4.1 L'aspect dimension internationale chez les étudiants*

###### *2.4.1.1 La mobilité Internationale étudiante*

Une enquête réalisée par l'AUCC en 2006<sup>20</sup> montre que 2,2 % seulement des étudiants canadiens saisissent les occasions d'aller étudier à l'étranger (0,9 % en 2000). L'étude relevait également que 81 % des étudiants effectuant un séjour d'études menant à l'obtention de crédits à l'étranger avaient bénéficié d'une aide financière et que 83 % avaient obtenu un soutien logistique et moral avant leur départ et pendant leur séjour à l'étranger.

---

<sup>20</sup> [www.aucc.ca/\\_pdf/francais/publications/aucc-scotia\\_web\\_f.pdf](http://www.aucc.ca/_pdf/francais/publications/aucc-scotia_web_f.pdf) - 2008-01-08

D'un autre côté, le nombre d'étudiants étrangers à temps plein inscrits dans les universités canadiennes est passé de 35 988 en 2000 à 70 000 en 2006. L'étude de l'AUCC relève également que 69 % des universités ont offert des programmes de bourses d'études pour les étudiants étrangers au premier cycle en 2006, contre 36 % en 2000 (rapport AUCC 2006, tableau 1).

Ces chiffres confirment le fait que les universités sont de plus en plus sensibles au fait que la présence d'étudiants internationaux, comme la notoriété de leurs diplômés au niveau international apporte un prestige à l'université (Rowan, 1993). Les étudiants internationaux sont désormais reconnus comme étant une valeur éducative susceptible d'enrichir l'enseignement au-delà du contenu offert par l'université (Horie, 2002; Canon et Touissaint, 1999).

#### 2.4.1.2 Les limites à la mobilité internationale des étudiants

Bond et Scott (1999) ont noté que la mobilité internationale reste limitée pour un grand nombre d'étudiants confrontés pour la plupart à des contraintes personnelles, tant familiales que financières.

Mestenhauser (2002), pour sa part, a remarqué que si les étudiants manifestent le souhait de partir étudier à l'étranger ou encore apprendre une langue étrangère, peu le font effectivement. De même, il apparaît que les étudiants internationaux sont souvent négligés et que la socialisation entre étudiants nationaux et étrangers n'est pas toujours acquise (Vertesi, 1999).

Cependant, si nombre d'universités reconnaissent le fait qu'une expérience internationale, sous la forme d'études à l'étranger ou d'échanges culturels, est à même de préparer les étudiants à un monde globalisé, rares sont les recherches susceptibles de mesurer de façon significative l'impact d'une telle expérience sur les étudiants (Horie, 2002).

#### 2.4.1.3 La demande étudiante d'internationalisation des programmes

Le rapport 2009 de l'AUCC, « Internationalisation des programmes d'études : guide pratique à l'intention des universités canadiennes », note le souhait des étudiants canadiens et étrangers de voir une dimension internationale plus importante dans leur programme d'études<sup>21</sup>. La diversité culturelle de plus en plus importante dans les salles de cours, alimentée par le nombre croissant d'étudiants immigrants récents ou d'étudiants étrangers, incite les enseignants à modifier leur approche d'enseignement dans un souci d'une meilleure compréhension de leur cours et d'accroître l'intérêt de leurs étudiants. Si l'on considère que 95 pour cent des étudiants canadiens ne travailleront pas et n'étudieront pas non plus dans un autre pays pendant leur cours universitaire, leur aptitude à établir des liens entre leurs nouvelles connaissances et compétences et les cultures du monde dépendra en partie de la volonté et de la capacité des enseignants à intégrer une dimension internationale à leurs cours (Backhouse, 2005).

#### 2.4.2 La mobilité et l'expérience internationale des enseignants

##### 2.4.2.1 Les bénéfices d'une expérience internationale

En se basant sur les études et les recherches académiques réalisées au sein des universités, le rapport 2009 de l'AUCC<sup>22</sup> a mis en avant le fait que les universités comptant des enseignants canadiens et étrangers ayant une vaste expérience internationale ou un vécu à l'étranger et maîtrisant plusieurs langues, disposaient d'un avantage comparatif certain par rapport à leurs collègues. Parmi les exemples cités, on note celui du programme des HEC :

« Il ne fait aucun doute que la réussite du programme de baccalauréat en administration des affaires trilingue de HEC Montréal est attribuable en partie à la diversité du corps professoral ». (p. 15)

<sup>21</sup> [http://www.aucc.ca/\\_pdf/francais/publications/curriculum-primer\\_f.pdf](http://www.aucc.ca/_pdf/francais/publications/curriculum-primer_f.pdf)

<sup>22</sup> [http://www.aucc.ca/events/2009/int\\_mtgs/curriculum\\_f.html](http://www.aucc.ca/events/2009/int_mtgs/curriculum_f.html)



#### 2.4.2.2 La mobilité académique

Trouver une définition conventionnelle de la mobilité de l'équipe académique appliquée à tous les groupes d'enseignants, n'est pas chose facile, dans la mesure où la mobilité académique peut prendre plusieurs formes, dont de nouvelles formes émergentes (Hoffman, 2009).

Pour Enders (1998) la mobilité des enseignants constitue un moyen permettant de développer l'avancement des connaissances, la communication et la coopération entre les institutions d'enseignement. Dans son étude relative à la mobilité des enseignants dans le cadre du programme ERASMUS, Enders note l'enrichissement apporté au cours et la sensibilisation à la diversité de l'enseignement universitaire. La mobilité des enseignants permet également d'améliorer la mobilité étudiante tout en apportant une plus large expérience aux étudiants n'étudiant pas dans un autre pays. Enders note cependant que les enseignants ont tendance à partir pour des durées très courtes, souvent bien en deçà de la période d'un mois recommandé par le programme, suscitant à cet égard de nombreuses questions quant à l'opportunité du timing pour aller enseigner ailleurs ou encore la motivation réelle de l'enseignant à partir en tant que professeur visiteur.

Une étude empirique plus récente, réalisée par Enders (2004), montre que si les carrières académiques des enseignants sont de plus en plus sans frontières, elles restent néanmoins dépendantes de l'organisation de l'université en termes de politiques et de stratégies (p. 46).

#### 2.4.2.3 Les freins à la mobilité des enseignants

Enders (1998) a noté, lors de son enquête relative à l'expérience ERASMUS, trois problèmes de taille avancés par les enseignants susceptibles d'expliquer les freins à leur mobilité dans le cadre de ce programme: difficulté à interrompre leurs cours ou leurs recherches en cours au sein de leur université; difficultés rencontrées pour trouver un

enseignant pouvant les remplacer durant leur absence; contraintes administratives liées à une interruption de leur cours et dans une moindre mesure les contraintes sociales et familiales (p. 46) .

## *2.5 Les stratégies d'internationalisation des universités :*

Les changements dans l'environnement de l'éducation, dû au nouveau contexte de mondialisation, ont incité de nombreuses universités canadiennes à revoir les approches pédagogiques d'enseignement et le contenu de leurs programmes. Dans cette perspective, plusieurs programmes gouvernementaux d'appui à l'internationalisation ont été mis en place.

### *2.5.1 Les programmes gouvernementaux de soutien à l'internationalisation*

Plusieurs pays, tant en Europe, qu'en Amérique du nord ou encore en Océanie, ont mis en place, au cours de ces dernières années, divers programmes gouvernementaux de soutien à l'internationalisation de leurs universités. L'enquête, réalisée par l'AUCC en 2006, a montré l'importance primordiale de l'appui du gouvernement à l'internationalisation ainsi que les obstacles et enjeux auxquels est confronté l'enseignement supérieur, citant en particulier le manque de soutien financier, l'absence d'une stratégie coordonnée de la part du gouvernement fédéral ou encore le manque de coordination entre les gouvernements fédéral et provinciaux et les intervenants non gouvernementaux. Les investissements auxquels procèdent d'autres pays dans la promotion de leur système tant au niveau des séjours d'études à l'étranger, que des programmes d'enseignement supérieur à l'étranger ou de recherche, restent très en-deçà de ce que le gouvernement fédéral canadien investit chaque année. Pour ce qui est de l'expérience européenne, Teichler et Gordon (2001) notent que la stabilité et la continuité du programme européen ERASMUS, en termes de mobilité des étudiants, proviennent essentiellement de son inclusion dans la structure du programme SOCRATES<sup>23</sup> et de la mise en place d'autres programmes tels que LEONARDO DA VINCI. Ils mettent en avant le rôle évolutif des institutions dans la gestion, l'organisation et l'administration de ces échanges qui a permis de réduire la lourdeur administrative et de créer des synergies entre les différents programmes.

---

<sup>23</sup> European Journal of Education, 2001, pp. 36:44, 459-472

Ainsi les nouveaux objectifs du programme Erasmus ont été étendus à l'internationalisation des apprentissages des étudiants qui ne participent pas aux échanges internationaux (internationalization at home). Cette approche permet de faire bénéficier tous ces étudiants qui n'auront pas la possibilité, pour différentes raisons, de participer à un programme de mobilité internationale, de bénéficier d'autres activités d'apprentissage au niveau de leur cours. La mise en place de tous ces programmes a nécessité et continue de requérir des moyens financiers importants de la part de la Communauté Européenne.

Au Québec, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mis en place un programme de mobilité étudiante qui s'adresse aux étudiants qui projettent de compléter une partie de leur scolarité à l'extérieur du Québec pour une durée maximale de deux séjours d'au moins deux mois chacun et d'une durée totale d'au plus huit mois.

## 2.5.2 L'internationalisation dans les universités canadiennes : tentatives et limites

Au Canada, une enquête, effectuée par l'AUCC en 2006, a montré que l'internationalisation s'inscrit désormais dans les grandes stratégies des universités, qui reconnaissent désormais que l'acquisition de compétences internationales et interculturelles fait partie intégrante de leur mission. À titre comparatif, une recherche réalisée en 2002 par l'American Council on Education (ACE) a montré que seules 1/3 des universités américaines font mention dans leur mission de l'enseignement international. L'intégration de cette dimension a fait que les universités canadiennes ont procédé ou procèdent aujourd'hui à des changements importants au niveau de leur organisation (Canon et Toussignant, 1999). Les résultats de l'enquête de l'AUCC<sup>24</sup> montrent que 95 % des universités canadiennes font mention de la dimension internationale dans leurs documents de planification stratégique; 38 % ont créé en date de 2006 un poste de vice-recteur aux affaires internationales et 58 % ont créé un poste de directeur des affaires internationales (ou l'équivalent).

Au Canada, des universités telles que l'université de l'Alberta, ou encore l'université de la Colombie Britannique (UBC) ont pris conscience de la nécessité de mettre en place des

---

<sup>24</sup> [http://www.aucc.ca/\\_pdf/francais/publications/aucc-scotia\\_web\\_f.pdf](http://www.aucc.ca/_pdf/francais/publications/aucc-scotia_web_f.pdf)

programmes tendant à développer les compétences interculturelles globales de leurs étudiants. Dans son plan stratégique de 2007, l'université de l'Alberta décrit dans sa vision :

To inspire the human spirit through outstanding achievements in learning, discovery, and citizenship in a creative community, building one of the world's great universities for the public good... Alberta needs and deserves the benefits that a globally recognized institution brings to its citizenry, who move globally, and its industry, which engage globally. Such an institution will attract the best and brightest students and scholars. (p. 4-5)<sup>25</sup>.

Au Québec, l'Université de Sherbrooke a mis en place un plan d'action stratégique pour la période 2006-2010, basé sur la définition de l'internationalisation élaborée par la professeure Jane Knight. L'innovation, dans le plan d'internationalisation, réside dans l'intégration, en sus des activités liées à la mobilité académique et à la coopération internationale (tels que les échanges étudiants, la mobilité professorale, le recrutement et l'accueil d'étudiants et de professeurs internationaux), l'internationalisation des programmes de formation à travers notamment l'ouverture de programmes aux dimensions internationales et interculturelles et, en particulier, à travers l'internationalisation des processus pédagogiques et la mise en place de cursus intégrés.<sup>26</sup>

L'Université Laval, pour sa part, considère l'internationalisation de ses activités comme une priorité. Son plan stratégique d'internationalisation comprend l'appui des unités dans l'élaboration et la mise en place de leur plan d'action concernant l'internationalisation de leurs activités, la tenue de conférences et de débats dans le but de renforcer la prise de conscience des enjeux mondiaux et une plus grande diversité du corps enseignant et du personnel administratif, notamment sur le plan de l'origine ethnoculturelle. De plus, une Maison internationale favorisant les échanges interculturels a été mise en place. Le discours de la rentrée 2009 du recteur de l'université Laval<sup>27</sup> comprend une section à part entière sur l'internationalisation des activités aux seins de l'université.

<sup>25</sup> <http://www.president.ualberta.ca//pdfs/DaretoDeliver.pdf>.

<sup>26</sup>

[http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/documents\\_officiels/PAS\\_2006-2010\\_volet-international.pdf](http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/documents_officiels/PAS_2006-2010_volet-international.pdf)

<sup>27</sup> <http://www2.ulaval.ca/notre-universite/direction-et-gouvernance/cabinet-du-recteur/discours/discours-de-la-rentree-2009.html>

Il ressort de ces données que le degré d'internationalisation des programmes d'études varie d'une université à l'autre, et que si beaucoup d'universités font référence à l'internationalisation dans leur plan stratégique, plusieurs d'entre elles ont élaboré des stratégies d'internationalisation sans toutefois adopter une démarche systématique ou globale d'intégration d'une dimension internationale des enseignements.

C'est le constat de Mestenhauser (2002) qui note que si les universités insistent sur le fait qu'elles s'internationalisent, le déclarant ouvertement dans leur mission, la réalité est fort différente. En effet, peu de conceptualisation ou de documentation de leurs réalisations sont disponibles.

Sur la base du modèle d'internationalisation universitaire de Soderqvist (2002), force est de constater que, dans les faits, certaines universités en sont encore à l'étape de sensibilisation à l'internationalisation, tandis que d'autres en sont à évaluer quelle est la meilleure façon de mettre en œuvre leurs plans d'internationalisation des enseignements. Certaines universités opteront pour une démarche centralisée de l'internationalisation, alors que d'autres vont adopter une approche décentralisée, laissant l'initiative aux facultés ou aux départements de développer leurs propres activités d'internationalisation. Nous verrons dans la section 2.5.3 ci-dessous ce qu'il en est de l'UQAM.

### 2.5.3 Le projet CDW de Schuerholz-Lehr

Si presque toutes les universités canadiennes ont fait de l'internationalisation une priorité de leur plan stratégique, force est de constater que leur déclaration rencontre peu d'écho chez les enseignants. La raison semble être le fait qu'un grand nombre d'entre eux ne saisit pas réellement le sens du mot internationalisation, ni comment ce concept peut s'appliquer à leur approche d'enseignement.

Des projets pilotes ont été développés ces dernières années par différentes universités afin de sensibiliser les enseignants à l'internationalisation de leurs enseignements et à les

aider à mieux appliquer ce concept à leur enseignement. Ainsi l'université Thompson Rivers offre à ses enseignants des ateliers intensifs d'internationalisation.

Pour sa part, l'université de Victoria a mis en place un atelier de refonte de cours. Durant cinq jours, les enseignants vont veiller à ajouter une dimension internationale à un de leurs cours, examiner de près les résultats d'apprentissage et valider leurs méthodes d'évaluation. Dans le cadre de ce projet, baptisé CDW<sup>28</sup>, Schuerholz-Lehr (Schuerholz-Lehr et Van Gyn, 2004) a tenté de mesurer l'impact de l'atelier sur les perspectives des enseignants ainsi que sur leur volonté d'accroître la dimension internationale de leurs cours à l'université. La démarche proposée a consisté à encourager les enseignants à adopter une perspective internationale à travers les quatre éléments du cours : le processus de désign ou contenu, les attentes en termes d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et les évaluations. Ceci a permis de mettre en avant la question du lien entre le background personnel et professionnel de l'enseignant et la conception de son cours, et mis en relief le problème de la prédisposition et des compétences d'un enseignant à internationaliser son cours. De même elle a souligné l'importance pour les enseignants d'obtenir l'appui de leur université, tant en termes de ressources qu'en termes de stratégie claire, afin de procéder à une internationalisation de leurs enseignements. Schuerholz-Lehr a conclu qu'il est essentiel de procéder à un renouvellement des programmes, d'encourager le développement professionnel des enseignants universitaires et d'instituer des structures permettant le soutien de l'internationalisation du curriculum à plus grande échelle (p. 90).

#### 2.5.4 La structure organisationnelle de l'UQAM

En se basant sur le modèle de Mintzberg relatif à la structure des organisations, Bertrand (1987) a adapté la configuration « bureaucratie professionnelle » à l'Université du Québec à Montréal. Dans son modèle appliqué (voir annexe 4), Bertrand considère que dans la mesure où les étudiants participent à la création et à la diffusion de nouvelles connaissances, ils doivent occuper, aux côtés des professeurs-chercheurs professionnels, des chargés de cours, une place au sein du centre opérationnel (p. 23).

---

<sup>28</sup> CDW : Course Design Workshop

Bertrand note une grande importance du sommet stratégique et du niveau institutionnel au sein de l'UQAM, où une grande place a été accordée à la technostructure, alors que la fonction de support logistique assure une grande faiblesse. De plus le caractère matriciel de la structure organisationnelle de l'UQAM, supposé favoriser le dynamisme et l'interdisciplinarité, est en fait un système quasi intangible dans lequel toute modification est susceptible d'impacter l'ensemble de la répartition des pouvoirs et de susciter de vives réactions au sein de l'organisation (p. 34). Ce modèle de structure matricielle est à la base de la création d'une multitude de petites unités responsables d'une seule fonction (programme de 1er cycle...), dirigées de façon démocratique et collégiales par des directeurs choisis par leurs pairs, qui œuvrent par rapport à une discipline, ou un champs d'étude. Ces unités n'ont cependant qu'un pouvoir limité de pression sur les instances institutionnelles et peu de marges budgétaires et doivent fonctionner avec un personnel de soutien restreint.

Bertrand note que « la centralisation voulue et systématique des pouvoirs dans la structure législative de l'UQAM a appelé à une sorte de regroupement des divers types de personnels désireux de défendre leurs intérêts dans des syndicats ou des associations dynamiques, capables d'intervenir dans tous les domaines de la vie universitaire » (p. 50). De plus, précise Bertrand, si l'exécutif est contraint de travailler dans le cadre que lui fixent les instances législatives, le fait qu'il en fait partie et qu'il les contrôle partiellement lui donne une marge de manœuvre importante (p. 54).

Malgré le fait que plusieurs changements ont été apportés à la structure organisationnelle de l'UQAM au cours de ces dernières années, dont l'instauration des facultés, le modèle proposé par Bertrand en 1987 reste d'actualité et ses constatations demeurent pertinentes.



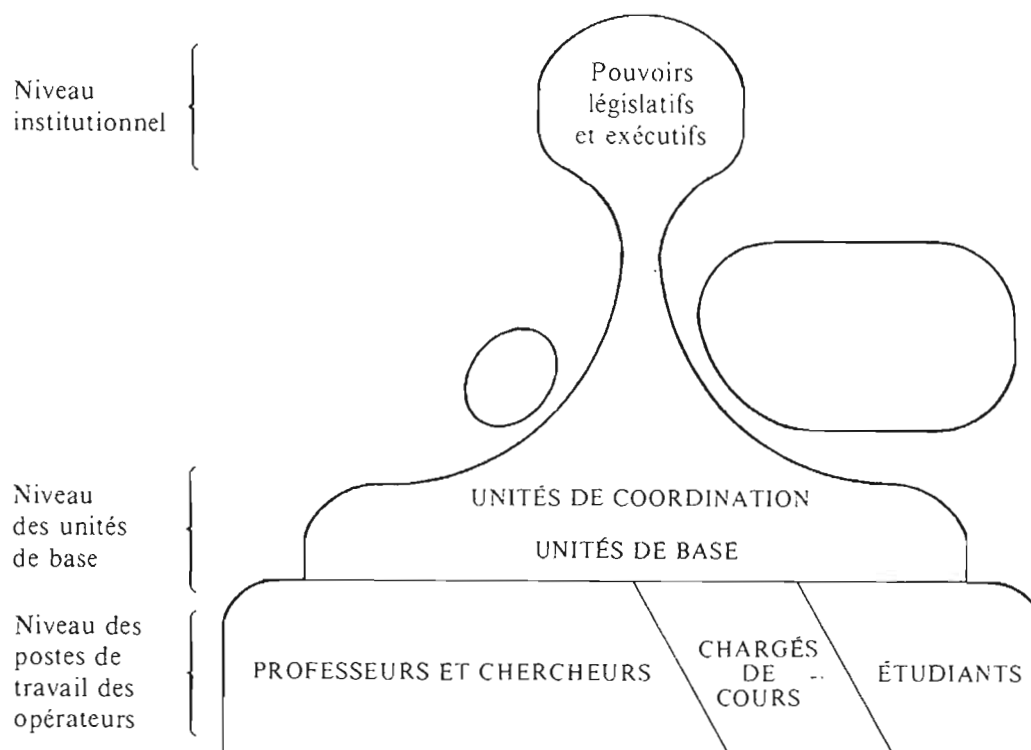


Figure 2.3 : Configuration structurelle de l'institution universitaire québécoise

### 2.5.5 La stratégie d'internationalisation de l'UQAM

Une analyse documentaire reprenant divers documents récents, dont le plan stratégique 2009-2014 de l'UQAM, révèle que l'internationalisation n'est pas citée parmi les priorités et les objectifs majeurs de l'université<sup>29</sup>. Force est de constater que ni la vision, ni la mission de l'UQAM, ni ses objectifs stratégiques ou encore ses principes directeurs ne font mention de l'internationalisation des enseignements. Encore très récemment, le discours du recteur de l'UQAM, à l'occasion de la rentrée 2009<sup>30</sup>, n'a fait aucune allusion à une politique ou à une

<sup>29</sup> [http://www.uqam.ca/planstrategique/Plan\\_09-14.pdf](http://www.uqam.ca/planstrategique/Plan_09-14.pdf)

<sup>30</sup> <http://www.uqam.ca/rectorat/allocutions/all2009-09-22.htm>



stratégie d'internationalisation. En fait, l'emphasis du discours a été mise sur l'amélioration de la qualité et de l'efficience de la formation aux trois cycles et sur l'intensification de l'effort de recherche et des fonds externes y afférents.

Comme on peut le voir dans l'énoncé ci-dessous de la mission de l'UQAM sur son site à date, l'aspect internationalisation est à peine mentionné. En effet l'UQAM insiste surtout sur sa caractéristique d'université francophone, privilégiant en premier lieu l'aspect local et national de son intervention.

« L'UQAM, par sa large gamme de programmes d'études aux trois cycles et ses activités diversifiées de recherche et de création, a pour mission de former aussi bien la relève que les personnes en situation d'emploi, de rendre accessible la connaissance de pointe à tous les milieux sociaux et culturels et de servir les collectivités qui lui expriment des besoins.

Université publique, francophone et urbaine, l'UQAM réalise sa mission et met à contribution l'expertise de ses personnels et la participation étudiante en privilégiant :

- le partenariat avec les milieux pour le développement de nouveaux domaines de formation, de recherche et de création;
- l'utilisation innovatrice des technologies pour l'enseignement, la recherche et la création;
- l'épanouissement de la vie étudiante au cœur de l'université et de la ville.

L'UQAM est un foyer intellectuel et scientifique ainsi qu'un creuset culturel sur les plans régional, national et international ».<sup>31</sup>

Ce constat demeure étonnant, dans la mesure où le discours officiel ne semble pas tenir compte de la résolution « politique 43 », adoptée en mai 2005 par le Conseil d'administration de l'UQAM.

#### *Politique internationale de l'UQAM : principes et objectifs retenus*

Parmi les principes retenus par la politique internationale de l'UQAM, on note en particulier le développement de relations internationales basées sur les compétences des unités académiques, des enseignants (professeurs, chargés de cours) et du personnel de soutien ainsi qu'un choix de partenaires de qualité basé sur des considérations pédagogiques,

<sup>31</sup> <http://www.uqam.ca/apropos/mission.html>

disciplinaires, culturelles ou scientifiques et ce en tenant compte des ressources humaines et financières disponibles au sein de l'université.

Les objectifs de la politique internationale de l'UQAM, détaillés dans le texte intitulé «politique 43»<sup>32</sup> assurent aux unités académiques, professeurs et étudiants, un cadre précis des possibilités et conditions d'internationalisation. La politique 43 insiste sur l'offre d'une formation ouverte sur le monde et les cultures, et un appui aux collaborations entre les membres de collectivités universitaires et les unités de formation et de recherche d'universités diverses y compris des organisations non gouvernementales (programmes, équipes, centres, instituts et unités à vocation internationale), le recrutement et l'accueil d'étudiants étrangers ainsi que le soutien à l'accueil de professeurs invités. Cette approche implique trois champs d'interventions:

- L'enseignement : valorisation de la dimension internationale à travers la conception de nouveaux cours, concentrations et profils; reconnaissance internationale des diplômes de l'UQAM au niveau international et intégration dans dispositifs internationaux (cotutelle de thèse, double diplomation) ; offre de programmes à l'étranger; apprentissage des langues; encouragement de la mobilité étudiante et des enseignants; amélioration de l'accueil des étudiants étrangers et des professeurs invités.
- La recherche et la création: encouragement à mobilité internationale dans le cadre de la recherche et à l'insertion dans des réseaux de recherche et de création internationaux reconnus; rayonnement de l'UQAM à l'international; soutien à la diffusion internationale des résultats des travaux de recherche; aide financière ponctuelle pour la participation aux conférences...
- Les services aux collectivités, de coopération internationale et de développement : partage d'expertises et développement de partenariats entre services universitaires,

---

<sup>32</sup> [http://www.instances.uqam.ca/politiques/Politique\\_43.html](http://www.instances.uqam.ca/politiques/Politique_43.html)

transfert et partage des savoirs avec des partenaires universitaires internationaux de pays en voie de développement, en collaboration avec des programmes d'agences d'aide publique au développement (ACDI, CRDI...); coopération avec les ONG à travers l'échange de savoirs et de savoir-faire et à l'apport de stagiaires issus de la collectivité universitaire.

### Structure fonctionnelle mise en place

Deux types de gestion et de coordination sont retenus dans cette politique d'internationalisation :

- Une coordination centralisée pour ce qui a trait à : la gestion des protocoles, la conclusion d'ententes, la représentation universitaire, l'accueil de professeurs étrangers
- Une coordination décentralisée pour ce qui a trait à : la gestion de la mobilité des étudiants et des professeurs, le soutien aux initiatives professorales et étudiantes, l'intégration d'aspects internationaux dans les programmes, etc.

Le schéma ci-après (fig. 2.4) reprend la structure fonctionnelle relative à politique 43 mise en place à l'UQAM. Nous nous sommes basés, pour cela, sur la configuration structurelle d'une institution universitaire québécoise présentée par Bertrand (1987), elle-même émanant de la configuration structurelle intitulée « bureaucratie professionnelle », développée par Mintzberg (1982).

La revue de littérature, objet de ce chapitre, nous a permis de mettre en avant les principales théories liées au processus d'enseignements et à la perception des enseignants. Dans le chapitre suivant (chapitre 3), nous nous proposons de nous appuyer sur ces cadres théoriques pour asseoir notre approche méthodologique.

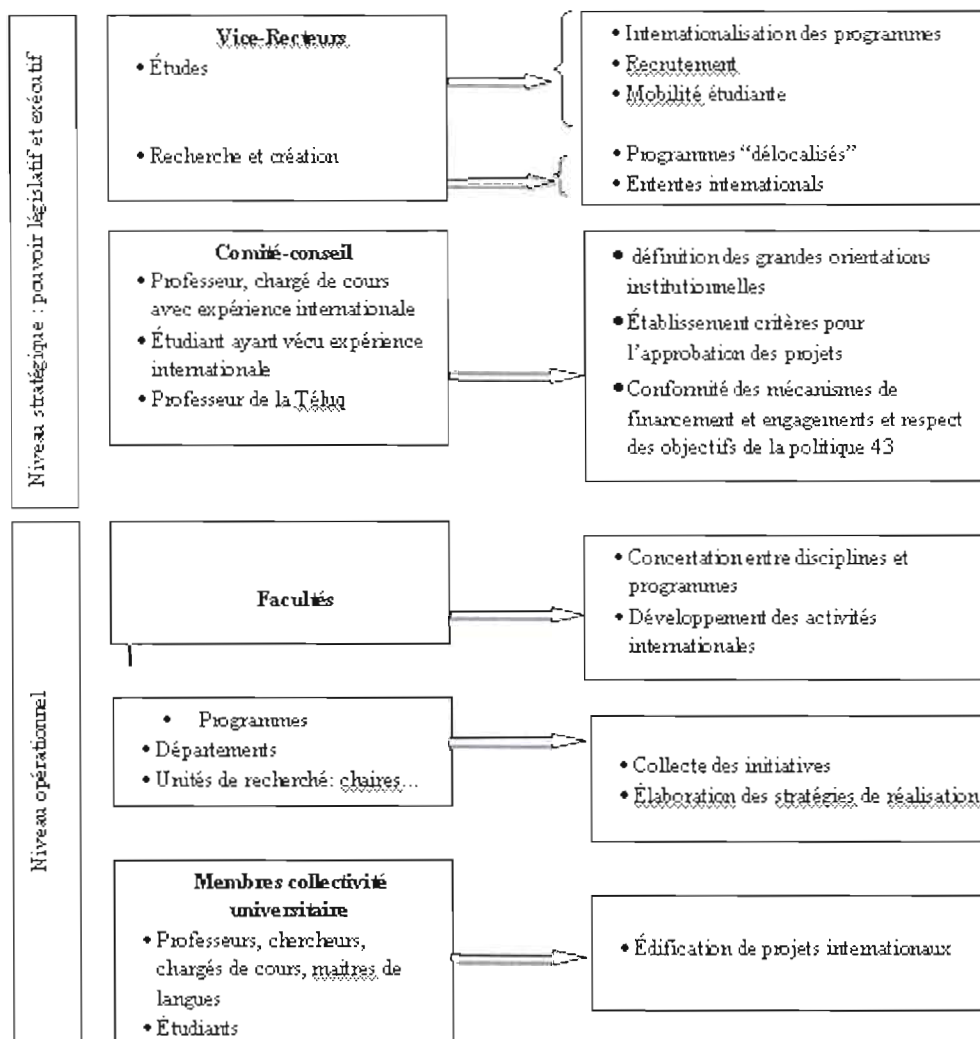


Figure 2.4 : Structure fonctionnelle relative à la politique d'internationalisation, adapté du modèle de Bertrand (1987)

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Cette étude est organisée autour de deux parties. La première partie a pour objet le thème de l'internationalisation des enseignements, avec pour perspective de comprendre la signification de l'internationalisation chez les enseignants et l'approche qu'ils adoptent pour internationaliser leurs enseignements. Cinq questions<sup>33</sup> fondamentales permettent d'aborder cette recherche (Bond, 2003 a):

- Quelle signification les enseignants de l'UQAM donnent-ils à l'internationalisation de l'enseignement/l'apprentissage des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM?
- Comment les valeurs personnelles et professionnelles, le genre, les domaines d'expertise, et/ou la facilité au niveau linguistique influencent-ils les contenus et les méthodes pédagogiques des enseignants de l'UQAM? Comment cela se manifeste-t-il?
- Quels sont les principaux défis rencontrés dans l'internationalisation des cours?
- Quelles sont les efforts et quel support l'université apporte-t-elle à l'enseignant dans sa démarche d'internationalisation de ses cours?
- Quels sont les bénéfices de l'internationalisation des enseignements/de l'apprentissage pour les étudiants de 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM?

---

<sup>33</sup> Document de synthèse relatif aux questions fondamentales du projet de recherche sur « l'intégration de la dimension internationale dans les enseignements de 1<sup>er</sup> cycle des universités canadiennes » (Bond, 2006)

La seconde partie de cette étude consiste à analyser différents scénarios d'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle universitaire et de proposer un modèle pour l'UQAM.

Ce chapitre est organisé autour de quatre sections. La section 3.1 présente le cadre théorique. La section 3.2 présente le cadre conceptuel de la recherche ainsi qu'une définition des variables clés du cadre conceptuel présenté. La section 3.3 expose les propositions ainsi que les hypothèses de recherche. La section 3.4 décrit la méthodologie suivie pour cette recherche.

### *3.1 Le contexte théorique*

Le contexte théorique retenu pour cette étude est un cadre d'analyse constructiviste. Le professeur Sheryl Bond note, dans son document de synthèse<sup>34</sup>, l'importance des concepts de culture, de programme et de changement dans la conception et la réalisation de l'étude. D'où l'intérêt à son sens de s'appuyer sur divers cadres théoriques relatifs : 1) aux cultures existantes à l'intérieur des institutions d'enseignement supérieur (théorie de Berquist, 1992), 2) à la flexibilité dans les approches de changement dans le cadre de réforme des programmes (modèle de Banks, 1988), et 3) au rôle joué par les valeurs personnelles et les pratiques des enseignants dans les innovations pédagogiques (Goodson, 2001).

Pour cette recherche, l'approche qualitative privilégiée est l'entretien, individuel et en groupe (*focus group*). L'objectif de l'entretien qualitatif est de permettre au chercheur d'intégrer la perspective de l'autre, partant du principe que la perspective des autres est significative, connaissable et explicite (Patton, 2001). L'approche suivie est de type inductif (Goetz et LeCompte, 1981). En effet la démarche adoptée consiste à mettre en avant les relations récurrentes dans des flux d'évènements, dont seront déduites des propositions susceptibles d'être testées de façon empirique sous formes d'hypothèses<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Idem note 23

<sup>35</sup> Huberman et Miles, *Analyse des données qualitatives*, 1991

L'environnement interne est influencé par au moins deux éléments importants : l'approche à l'internationalisation (Knight, 1999), caractérisée par la promotion des activités interculturelles et le type d'organisation. Mintzberg (1982) a décrit les universités comme des bureaucraties caractérisées par une certaine inertie, la résistance aux directives centrales, la décentralisation de l'expertise et de l'autonomie intellectuelle. Cette description est particulièrement adaptée au cas de l'UQAM, dont l'histoire a montré toute la lutte pour permettre aux enseignants de garder leur indépendance et leur réflexion. Plusieurs événements au cours de ces trois dernières décennies ont montré la volonté, des enseignants de l'UQAM, de préserver « l'autonomie de la programmation et la participation étudiante favorisée par la double structure, et la collégialité et le fonctionnement démocratique au sein des départements, des modules et des familles, instances où les directeurs puisent leurs mandats et leur autorité des personnes qui les élisent »<sup>36</sup>. Dans son analyse de l'UQAM, Bertrand (1987) montre bien la complexité de l'environnement de l'institution, due à sa structure organisationnelle et à la spécificité de ses diverses parties prenantes.

Si cette caractéristique peut constituer un obstacle à la mise en place d'un projet d'internationalisation des enseignements, elle pourrait également, à notre sens, constituer une force en elle-même. L'enjeu réside dans le développement d'un modèle concret d'internationalisation des enseignements, susceptible d'avoir l'aval de toutes les parties prenantes, en particulier celui du syndicat des professeurs.

### *3.2 Le cadre conceptuel*

Notre objectif dans cette section est de décrire, au travers des principales dimensions à étudier, les variables clés et les relations présumées entre elles (3.2.1), ainsi que le cadre conceptuel sur lequel sera basée la proposition d'un modèle d'internationalisation pour l'UQAM.

---

<sup>36</sup> Louis Gill, Trente ans d'écrits syndicaux, Contribution à l'histoire du SPUC, p.422, 2002, Bibliothèque nationale du Québec.

### 3.2.1 Les variables clés

Le cadre conceptuel, présenté à la figure 3.1, présente un cadre conceptuel rudimentaire, surtout causal. Il repose sur le postulat que l'internationalisation des enseignements/de l'apprentissage est fortement dépendant du contexte dans lequel il se réalise. Il est composé de trois variables indépendantes et de deux variables dépendantes. Les trois variables indépendantes sont : les facteurs individuels, les facteurs institutionnels et les facteurs environnementaux. Selon le modèle, ces variables influencent l'approche d'internationalisation des enseignants. Les deux variables dépendantes sont: le choix pour un enseignant d'internationaliser ou non son cours et l'impact de cette démarche sur leur pédagogie d'enseignement, le curriculum. Ces différentes variables sont définies ci-après :

#### Facteurs individuels

Les facteurs individuels font référence aux valeurs personnelles et professionnelles de l'enseignant, à l'origine de son intérêt pour l'international, à son domaine d'expertise, à ses motivations, et sa facilité au niveau linguistique. Goodson (2001) reconnaît que les valeurs personnelles et les pratiques des enseignants universitaires jouent un rôle particulièrement déterminant dans la réussite de tout projet de changement au sein d'une institution (p. 45).

#### Facteurs institutionnels

Les facteurs institutionnels font référence au support apporté par l'UQAM en termes de diffusion d'informations, de soutien administratif, de procédures de recrutement, de récompenses et d'encouragements apportés aux enseignants pour toutes les activités en lien avec l'international. Parmi ces facteurs on retrouve les facultés, les départements, les responsables des programmes d'études et les responsables des services à l'international.

#### Facteurs environnementaux

Les facteurs environnementaux regroupent à la fois les caractéristiques spécifiques aux autres universités tant au Québec qu'à l'étranger et les caractéristiques liées aux politiques



gouvernementales (politiques des ministères de l'enseignement supérieur ou de l'éducation), compte tenu des cultures et des lois existantes dans chaque pays.

### *Intégration de la dimension internationale*

L'objectif retenu est de savoir si oui ou non les enseignants de l'UQAM internationalisent leurs cours et comment. Par internationalisation des enseignements, on entend, dans le cadre de cette recherche, toutes les actions mises en œuvre par les enseignants pour internationaliser leur cours, tant au niveau de l'approche pédagogique que du matériel utilisé dans les cours, le contenu du cours, que des activités organisées tant pour l'enseignant que pour ses étudiants : voyages d'études à l'étranger, conférences, invitation d'un professeur étranger, programme d'échanges d'étudiants, recherche et collaboration avec des partenaires étrangers sur des projets de développement, programmes d'échanges d'enseignants, universités d'été...

### *Impacts d'une internationalisation des enseignements*

Cette variable dépendante du cadre conceptuel mesure les impacts de l'internationalisation sur l'approche et les contenus d'enseignements et par là même sur les étudiants.

#### ▪ Le curriculum

Le terme « curriculum » fait référence au « cheminement d'un étudiant à l'intérieur d'un projet éducatif »<sup>37</sup>. C'est l'élément clé dans la préparation des étudiants à s'engager dans les segments publics, communautaires et économiques de la société (Bond, Qian et Huang, 2003). Les décisions du curriculum affectent le contenu des cours et la méthodologie d'enseignement et par cela influencent l'expérience d'apprentissage des étudiants.

---

<sup>37</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires>

▪ Les étudiants

L'impact d'une internationalisation des enseignements sur les étudiants se fait à plusieurs niveaux : au niveau de leur apprentissage (cognitif, motivationnel, socio-affectif); au niveau de la mobilité internationale; et au niveau de la carrière future de l'étudiant. Les étudiants développent un intérêt plus marqué pour les questions internationales et plus enclins à acquérir une expérience internationale qui peut être bénéfique pour leur carrière professionnelle.

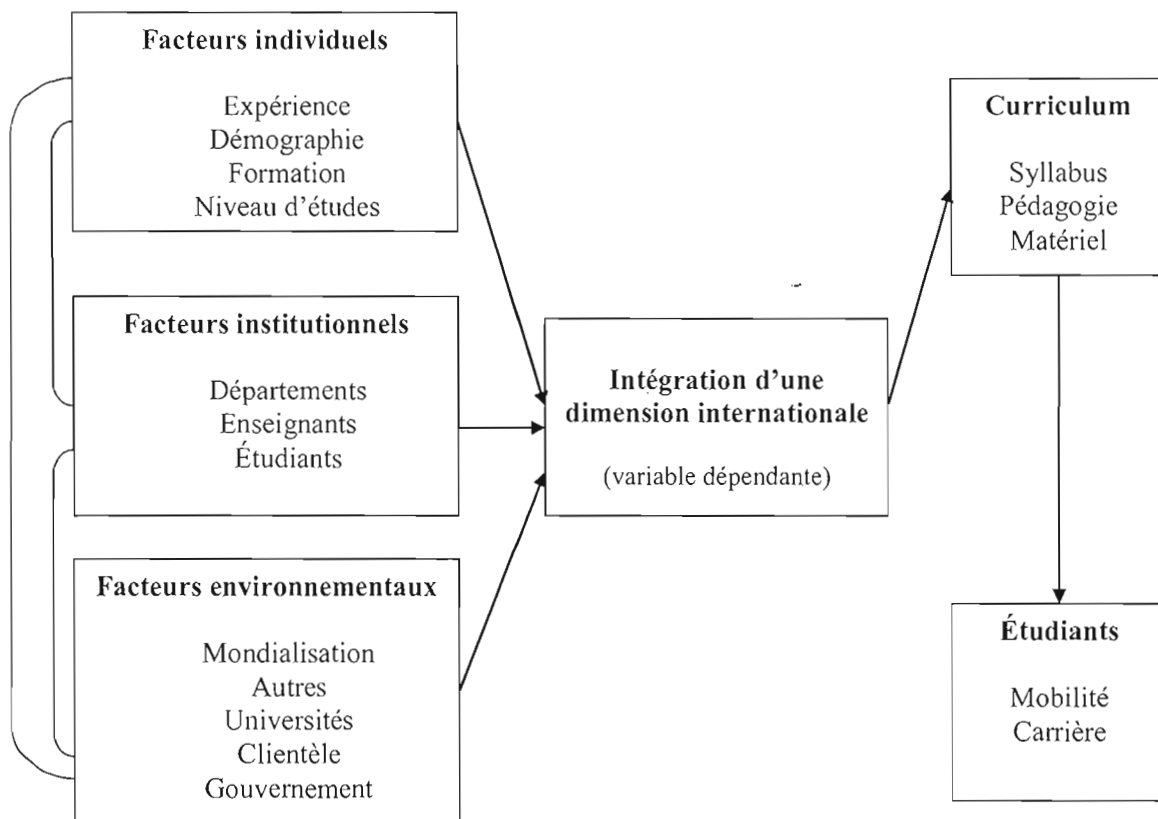


Figure 3.1 : Cadre conceptuel

### 3.2.2 Développement du cadre conceptuel

Pour les besoins de la seconde partie de l'étude, le cadre conceptuel, défini ci-dessus, a été développé, intégrant :

- d'une part, la configuration structurelle d'une institution universitaire, adaptée par Bertrand à partir de la structure « Bureaucratie professionnelle » de Mintzberg, Ceci s'explique par la nécessité de situer les divers niveaux d'intervention à intégrer dans le modèle d'internationalisation des enseignements de 1er cycle qui sera présenté dans la seconde partie de l'étude.

- d'autre part, les caractéristiques (ou variables indépendantes) devant être prises en considération pour une gestion performante de l'internationalisation des enseignements de 1er cycle. Ces caractéristiques ont été déterminées à partir des entretiens et des exemples de politiques d'internationalisation réussies, mises en œuvre par des institutions universitaires ou des associations d'enseignement supérieur. Si la liste des caractéristiques considérées est loin d'être exhaustive, elle permet néanmoins de jeter les premières bases d'un modèle concret d'internationalisation des enseignements.

Dans ce sens, trois catégories de caractéristiques, ainsi que la variable dépendante ont été définies :

- a) Le niveau stratégique : il réfère au pouvoir législatif et à l'exécutif. Le niveau stratégique est associé, dans notre contexte d'institution universitaire, au pouvoir législatif et exécutif (figure 3.2). Parmi ses caractéristiques figurent la vision, la stratégie et le plan d'action, ainsi que le budget alloué au projet d'internationalisation. Cette catégorie englobe :

- la vision stratégique de l'institution : cette caractéristique a pour but de déterminer la conception d'une vision commune du développement futur de l'Université. Elle consiste en la façon de voir, de concevoir, et de définir les orientations que l'université souhaite prendre en termes d'internationalisation des enseignements au 1er cycle. La vision est essentielle pour

rassembler tous les acteurs des diverses facultés et écoles de l'université autour d'objectifs communs en vue d'en augmenter la cohésion.

- la stratégie d'internationalisation du curriculum et le plan d'action pour y parvenir; Ces caractéristiques comprennent la stratégie définie conformément à la vision de l'université ainsi que les actions mises en place en vue de répondre aux objectifs fixés dans le cadre de la stratégie, pour internationaliser les enseignements au 1<sup>er</sup> cycle universitaire.

- les ressources financières nécessaires à l'internationalisation des enseignements « at home». Cette caractéristique permet d'identifier le budget mis en place pour permettre une internationalisation du curriculum. Seuls les fonds susceptibles d'être levés pour l'internationalisation « at home » sont concernés, ce qui exclut les fonds du MELS relatifs à la mobilité internationale des étudiants.

L'enquête réalisée par l'AUCC en 2006 a montré que 70 % des répondants (enseignants, cadres universitaires...) considèrent que la responsabilité d'encourager et de mesurer le processus d'internationalisation du curriculum revient à l'exécutif au sein de l'université.

b) Le niveau opérationnel : conformément au modèle de Bertrand appliqué à l'UQAM, le niveau opérationnel se situe en bas de la structure organisationnelle, et est assuré par le personnel travaillant dans les unités de bases et les unités de coordination, ainsi que les syndicats, les enseignants, les chargés de cours et les étudiants. Il est à noter que la définition des étudiants retenue englobe seulement les étudiants de l'UQAM, étrangers ou nationaux et non les étudiants provenant d'autres universités dans le cadre de la mobilité internationale. Chacun de ces intervenants agit, ou est susceptible d'agir, à un niveau ou à un autre, à titre de membre opérationnel, dans le processus d'internationalisation des enseignements. Les quatre caractéristiques relevant du niveau opérationnel sont décrites ci-après:

- le système de structure organisationnel pour la communication, la liaison et la coordination;

- la sensibilisation et l'implication des enseignants à la dimension internationale : cette caractéristique permet de faire la lumière sur la manière dont les enseignants peuvent internationaliser le curriculum selon les critères d'internationalisation retenus. La révision du contenu des programmes et des cours signifie, pour les enseignants, d'être sensibilisé à l'importance de l'internationalisation du curriculum, de revoir le plan de cours (syllabus), de revoir leur approche pédagogique et d'évaluer les apprentissages de leurs étudiants.

- les facultés et les départements : cette caractéristique prend en considération l'apport des facultés et des départements dans la révision du contenu des programmes offerts, afin d'y intégrer une dimension internationale.

- les étudiants : cette variable cherche à définir la perception des étudiants de la dimension internationale donnée au cours et au contenu du curriculum.

c) Les flux informationnels : ils constituent la troisième catégorie de caractéristiques, relative à l'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle. L'objectif étant de déterminer comment l'information, relative aux activités d'internationalisation des enseignements ou l'internationalisation « at home », est véhiculée entre les différentes parties prenantes, à savoir les enseignants, les étudiants, les facultés, les départements, le rectorat, ou encore les organisations publiques et privées impliquées (MIELS, AUCC...).

d) Le niveau d'internationalisation : il constitue notre variable dépendante. Il est fortement influencé par les caractéristiques de niveau stratégique et opérationnel, ainsi que par les flux informationnels. Plusieurs mesures, qualitatives et quantitatives, sont retenues pour cette variable : le nombre de cours et de programmes ainsi que d'activités co-curricular intégrant une dimension internationale; le nombre d'enseignants sensibilisés à la nécessité d'internationaliser leurs enseignements; l'existence d'une structure de coordination dédiée aux activités d'internationalisation des enseignements; le nombre d'enseignants recrutés ayant une expérience internationale; le nombre d'enseignants bénéficiant de programmes de mobilité et de professeurs invités; la qualité des outils informatiques pour la gestion du processus d'internationalisation, et des flux informationnels.

### *3.3 Le modèle de Soderqvist – Un modèle type de gestion de projet appliqué à l'internationalisation des institutions d'enseignement supérieur*

L'internationalisation requiert une adaptation organisationnelle, c'est à dire un processus impliquant des « modifications et des changements dans l'organisation ou ses composants dans le but de s'ajuster aux changements dans l'environnement externe. » (Cameron 1984, p. 123). Dans ce sens, l'internationalisation d'institutions d'enseignement supérieur apparaît comme un processus de changement dynamique.

Le modèle de Luostarinen, repris par Soderqvist, nous est apparu comme un outil précieux pour l'élaboration de notre modèle de gestion de l'internationalisation. L'intérêt de ce modèle réside dans son approche « gestion de projet », qui nous apparaît être un excellent outil pour l'implantation et le suivi d'une stratégie d'internationalisation des enseignements au 1er cycle de l'UQAM. Lors d'une conférence sur Aéro-Montréal, le directeur du projet a expliqué l'importance du modèle de gestion de projet dans le succès d'Aéro-Montréal. À l'origine de la création de cette grappe industrielle, le constat quant à la nécessité de créer une stratégie commune pour les différents acteurs du secteur de l'aéronautique, en lieu et place des stratégies éparpillées des diverses parties prenantes.

La mise en place d'une gestion de projet requiert d'analyser ce qui se fait et par qui, quand, comment, avec quel budget et sous la responsabilité de qui. Elle met à disposition les outils adéquats pour planifier la gestion d'une internationalisation, en y intégrant la gestion du temps, du champ, des coûts et des ressources humaines (Brown 1999, Jessen 1998).

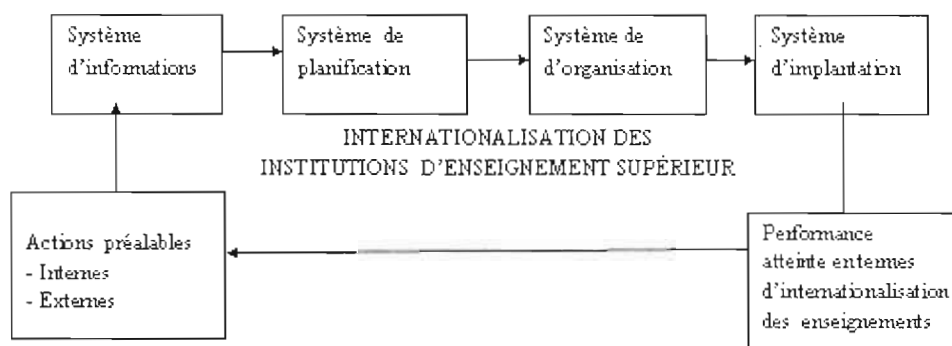


Figure 3.2 : Système de gestion holistique (Luostarinen, 1999) appliqué par Soderqvist à l'internationalisation des institutions d'enseignement supérieur

La mise en place d'un projet d'internationalisation requiert au préalable une analyse de l'environnement interne (type d'organisation, culture interne et rapport à l'internationalisation...) et externe (mondialisation, commercialisation, législation, financements) de l'université; et ce dans la mesure où un changement organisationnel représente un défi pour le pouvoir exécutif, qui doit avant tout rallier les employés de l'université et les groupes d'intérêt, afin de les faire participer au changement (Clarkson et Walls, 1995). Soderqvist insiste sur le fait que la dimension internationale doit être intégrée tout au long de la gestion stratégique et opérationnelle, soit au niveau du système d'information, dans la planification, dans l'organisation et durant la phase d'implantation. Elle est également présente durant la phase d'évaluation de la performance.

Dans le modèle de Soderqvist (voir annexe 20), les objectifs stratégiques comprennent la mission, la vision et les objectifs à long terme. L'objectif final est d'assurer la qualité de l'enseignement et de la recherche, ce qui implique une analyse de l'environnement interne et externe. Cet état des lieux permet d'établir la « situation présente » susceptible de se projeter vers la situation future de l'université telle qu'établie dans la « vision » de l'institution. Le succès de cette étape passe par l'amélioration des forces et l'élimination des faiblesses. Au niveau opérationnel (dans laquelle intervient l'outil gestion de projet), les objectifs stratégiques, pour être atteints, nécessitent de mettre en place des plans, des budgets et des programmes.

### 3.4 Les propositions et les hypothèses de recherche

À chacune des cinq questions fondamentales, qui guident la première partie de cette recherche, correspond une proposition, chacune inspirée par la revue des modèles théoriques et des recherches empiriques présentés au chapitre 2. Le tableau ci-dessous regroupe ces diverses propositions, les hypothèses et les variables qui y sont associées.

Propositions	Hypothèses	Variables
Intégration de la dimension internationale	Facteurs individuels, institutionnels, environnementaux	Syllabus, pédagogie, matériel, contenu
Contenus de cours et méthodes d'enseignement des professeurs	Facteurs institutionnels	Défis rencontrés, opportunités, support de l'université
Perception des enseignants de l'internationalisation	Facteurs individuels, institutionnels, environnementaux	Genre, origine, domaine d'expertise, niveau linguistique; voyages, conférences, échanges, recherche
Politiques d'internationalisation de l'université	Facteurs environnementaux, institutionnels	Structure organisationnelle, historique; culture interne; politique de recrutement; efforts d'internationalisation, encouragements, moyens mis en place
Encouragements aux étudiants	Facteurs institutionnels, individuels	Contraintes personnelles, préparation, origine des étudiants, mobilité, intérêt,

Tableau 3.1 : Propositions, hypothèses et variables relatives à la question de recherche



### 3.5 La méthodologie

Cette section présente les différents éléments méthodologiques reliés à la recherche. Elle présente la description du site de recherche (3.4.1), la stratégie de collection des données (3.4.2) ainsi que les caractéristiques des participants (3.4.3). Les méthodes d'organisation et de reporting des données qualitatives introductives au chapitre 4, sont présentés dans la section 3.4.4. Un commentaire sur l'aspect éthique de la recherche conclura cette section (3.4.5).

#### 3.5.1 Le site de l'étude

L'Université du Québec à Montréal est le site retenu pour cette étude. Plus de 33 000 étudiants<sup>38</sup> sont inscrits au premier cycle. L'UQAM comprend sept facultés (Arts, Communication, Sciences de la gestion, Science politique et droit, Sciences, Sciences humaines, et Sciences de l'éducation), et deux écoles (Mode et Design). Comme précisé dans le premier chapitre, l'UQAM a mandaté le SRI afin qu'il accompagne et soutienne les facultés dans l'internationalisation de leurs programmes d'enseignement. Aujourd'hui plusieurs facultés de l'UQAM proposent des programmes internationaux, dont des programmes d'échanges, ainsi que des doubles diplômes.

#### 3.5.2 Méthode de collecte des données

##### La sélection des participants

L'objectif de cette étude étant de dresser un état des lieux de la perception des enseignants universitaires des contenus et des approches de l'internationalisation des enseignements au 1er cycle, et afin d'avoir une représentation élargie des enseignants, nous avons choisi de nous adresser à des personnes ressources au sein de l'UQAM. Il est à noter

---

<sup>38</sup> [www.uqam.ca](http://www.uqam.ca)

que la démarche suggérée dans l'étude nationale par madame Bond, consistait à utiliser le réseau des Agents de liaison internationale (ALI). Les ALI participants à l'étude seraient en charge d'identifier tout d'abord un groupe d'au moins dix enseignants ayant manifesté un intérêt pour l'internationalisation de leur enseignement, afin qu'ils puissent participer à un groupe de discussion. En second lieu, l'ALI devait identifier au moins cinq autres enseignants à rencontrer en entrevue individuelle. Ces enseignants doivent être reconnus par leurs pairs pour avoir internationalisé avec succès leurs enseignements (méthodologie favorisant la recherche d'exemples personnels). Il était important également que le choix des participants soit représentatif de la diversité des genres et des disciplines.

Afin de suivre une procédure identique à celle appliquée pour les autres universités, et ce pour une question de normalisation<sup>39</sup>, une rencontre a été faite avec le directeur du SRI (équivalent de l'ALI) afin de lui présenter le projet de recherche dans son contexte global et s'assurer de son soutien dans la prise de contact. Un document de synthèse lui a été remis sur la base duquel le SRI a pu contacter les différentes Vice-Doyens des facultés, qui nous ont communiqué une liste, comprenant les noms des enseignants qui ont manifesté un intérêt pour l'internationalisation des enseignements. Nous avons pu confirmer auprès de personnes ressources au sein des facultés, les profils et les réalisations de ces enseignants afin de déterminer quels enseignants pouvaient être assignés à chacun des deux groupes.

### *L'organisation des entrevues individuelles et des focus group*

A partir de là, deux types de courriers d'invitation ont été établis puis envoyés par courriel :

- un courrier personnalisé, adressé par courriel, aux enseignants ayant déjà internationalisé leur(s) enseignement(s), leur demandant un rendez-vous pour un entretien individuel.

---

<sup>39</sup> Huberman et Miles, 1991, Analyse des données qualitative, p. 271

- un courrier personnalisé, adressé par courriel, aux enseignants ayant manifesté un intérêt à internationaliser leur enseignement, les invitant à participer à un groupe d'entretien (focus group).

La majorité des enseignants contactés ont répondu favorablement à l'invitation aux rencontres. En effet, seule la faculté des sciences n'a pu être représentée. Six entretiens individuels et trois groupes d'entretien (focus group) comprenant un total de 19 enseignants ont pu être tenus sur une période de trois semaines au courant des mois d'octobre et de novembre 2008. Les enseignants appartenaient aux facultés suivantes : faculté des arts, faculté de la communication, faculté des sciences de la gestion, faculté de science politique et droit, faculté des sciences humaines, faculté de l'éducation.

### 3.5.3 Les instruments de recherche

Une multitude d'instruments et de sources de données ont été retenus pour cette étude, à savoir :

#### L'enquête informatisée

Une enquête informatisée a été adressée aux enseignants de l'UQAM, à l'instar des autres universités. L'objectif de l'enquête est de permettre aux répondants de partager leurs opinions, leurs initiatives et autres expériences dans le domaine de l'internationalisation. Le questionnaire<sup>40</sup> comprenait plusieurs questions à contenus ouverts, choisies à partir d'enquête du même genre et de la littérature sur l'internationalisation des enseignements en éducation supérieure (Bond, 2003). À partir des thèmes retenus dans l'enquête, plusieurs catégories ont été identifiées, puis introduites dans les différentes étapes du processus de collecte de données. Le taux de réponse enregistré à l'UQAM, à l'instar des autres universités concernées par l'étude nationale, s'étant révélé faible (seuls six enseignants de l'UQAM ont répondu), ces données n'ont pas été utilisées.

---

<sup>40</sup> Le questionnaire a été établi et administré dans le cadre de l'étude nationale menée par le Professeur Sheryl Bond

### Les entrevues

Afin de mener à bien les entrevues, un petit guide d'entretien a été mis en place. De plus, l'approche d'entrevue polyphonique a été utilisée afin de s'assurer que les propos recueillis conservent toute leur nuance. Il a été précisé aux participants qu'un compte-rendu de l'entrevue pouvait leur être remis afin qu'ils puissent vérifier la véracité de l'opinion exprimée ou même corriger celle-ci au besoin. L'objectif des entrevues ciblées, auprès d'enseignants intéressés à l'internationalisation, est d'élargir, de développer et de placer en contexte le questionnement et les thèmes émergents (Bond, 2003). L'objectif des entrevues avec les groupes d'experts sur l'internationalisation des enseignements, est de comprendre plus en avant la nature, le pourquoi et le comment de la décision d'internationaliser leurs propres enseignements (Bond, 2003). Le tableau ci-après donne un aperçu de l'origine des participants par facultés ainsi que les départements représentés.

<b>Facultés participantes</b>	<b>Départements</b>	<b>Nombre de participants</b>
École des Sciences de la Gestion	Management et Technologie Études urbaines et touristiques Marketing Ressources humaines	6
Faculté des Arts	Théâtre Études littéraires Histoire Muséologie	3
Faculté de Communication	Communication sociale et publique	1
Faculté de Droit et Sciences Politiques	Droit Sciences politiques Sociologie	3
Faculté de l'Éducation	Éducation et formation spécialisée Éducation et pédagogie Sciences de l'éducation	5
Faculté des Sciences Humaines	Géographie	1
Total		19

*Tableau 3.2 : Origine des participants par facultés*

### La collecte de documents

L'influence de la culture institutionnelle étant un facteur déterminant dans l'internationalisation de l'enseignement, un certain nombre d'informations ont été obtenues à partir de différents documents de l'UQAM. Parmi ces derniers, les rapports du SRI depuis 2005, disponibles sur leur site Internet; la description des programmes des facultés, disponible à la fois dans les brochures institutionnelles, sur le site web de l'université; les sites des associations étudiantes; les bulletin d'informations électronique des différentes facultés, telles que celui de la faculté des sciences de la gestion, de la faculté des arts, de la faculté des sciences ( bulletin « science express »), ou encore de la faculté de science politique et droit (bulletin « Les nouvelles de l'institut des études internationales de Montréal »). Ces sources d'information additionnelles permettent de décrire les politiques et programmes spécifiques de l'UQAM relatifs à l'internationalisation des enseignements, données qui pourront être utilisées pour faire des comparaisons avec les résultats obtenus après l'analyse des données suite aux entretiens avec les enseignants (triangulation).

#### 3.5.4 La transcription des données

Toutes les entrevues enregistrées ont fait l'objet d'une transcription écrite sur Microsoft Word. Ces mêmes fichiers ont ensuite été importés dans l'outil Atlas Ti afin de pouvoir effectuer les codifications et les analyses appropriées à cette étude.

#### 3.5.5 Le codage

Pour effectuer le codage des entrevues individuelles et des groupes de discussion, nous avons utilisé, pour des raisons de cohésion, la même grille de codification que celle développée par l'équipe de madame Bond pour les besoins de la recherche nationale. Toutes les réponses aux deux questionnaires respectifs, obtenues durant les entretiens ont été écoutées et lues plusieurs fois avant d'être codées en fonction d'une liste de codes établie selon les thèmes apparus. J'ai écouté à plusieurs reprises chaque enregistrement afin de m'assurer de la transcription exacte des données. Les notes prises durant les entretiens ont été également prises en compte dans l'analyse, afin de s'assurer que les différents thèmes ont bien été pris en compte. Les thèmes majeurs ressortis font l'objet de notre discussion dans le chapitre 4.

### 3.5.6 L'éthique

Les règles d'éthique suivies respectent à la fois les approches en vigueur dans le domaine de la recherche, y compris les consignes du CRSH. Ainsi, pour les trois types de collecte de données, les participants ont reçu une lettre d'information et de consentement avant de pouvoir participer à l'étude. De plus, les participants à l'enquête sur le web devaient presser le bouton SUBMIT apparaissant après la lettre d'information et de consentement, avant d'avoir accès au questionnaire lui-même. Pour ce qui est des entrevues individuelles et des *focus group*, les participants ont reçu et signé une copie papier des deux documents.

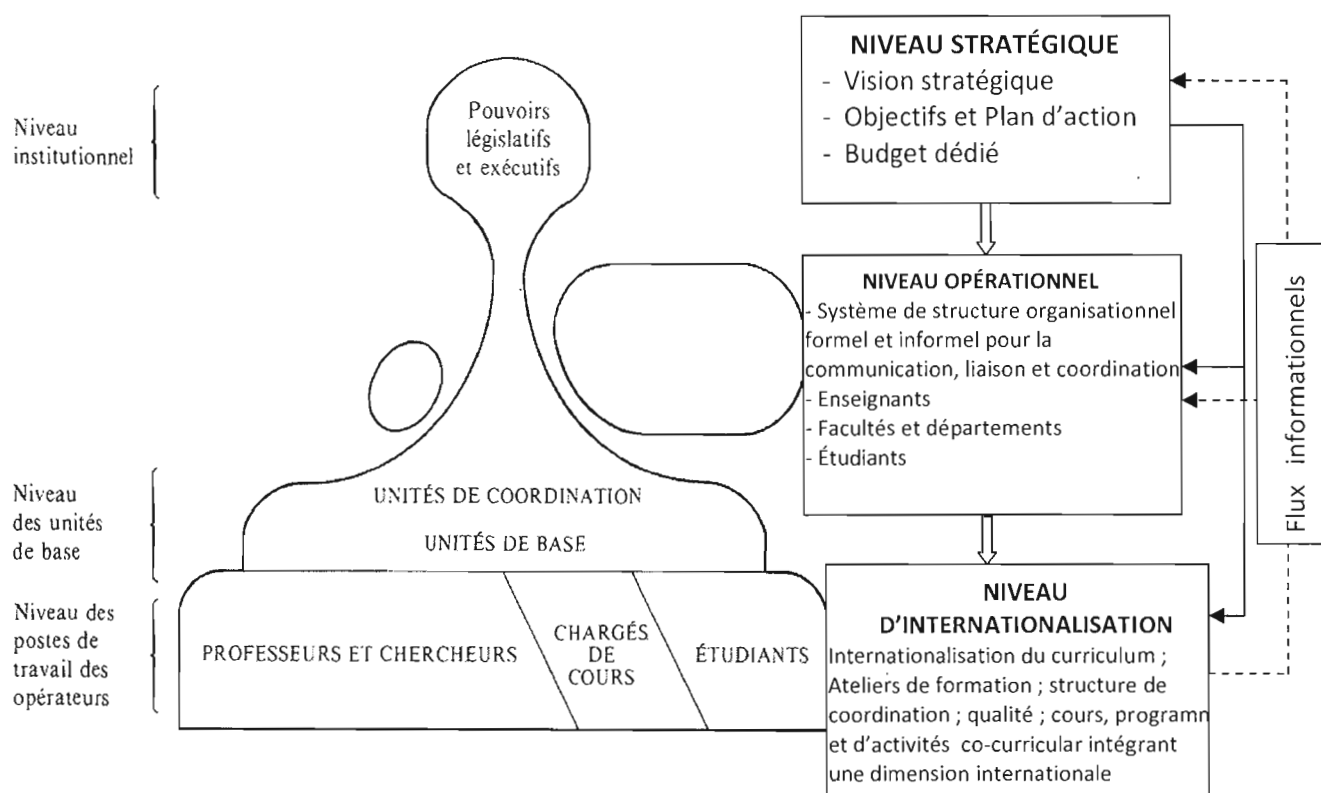


Figure 3.3: Cadre conceptuel d'une gestion performante de l'internationalisation des enseignements au 1er cycle universitaire

## CHAPITRE IV

### ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

#### *4.1 Introduction*

Ce chapitre constitue l'ossature du mémoire dans la mesure où il présente les résultats de l'analyse des données qualitatives sur la base des informations recueillies à partir des sources suivantes: les entretiens individuels et les groupes de discussion, ainsi que diverses données secondaires. Nous retiendrons la définition de McMillan et Schumacher selon laquelle « L'analyse des données qualitative est tout d'abord un processus inductif d'organisation des données en catégories et d'identification des relations entre ces catégories ».(2001, p.461).

L'analyse des données comprend l'analyse des rapports de l'UQAM, y compris son plan de stratégie internationale, ainsi que des études et analyses du CSE, et de l'AUCC, et des documents d'autres universités ayant adopté des politiques internationales ou des programmes d'internationalisation tels que le programme européen Erasmus. Afin de nous aider à mieux répondre à notre question de recherche initiale, un comparatif sera fait entre d'une part les thèmes ressortis des entretiens et des groupes de discussion et d'autre part les objectifs et les politiques définis par l'UQAM.

Une analyse des profils des enseignants rencontrés est aussi faite afin de mieux comprendre l'influence de leur discipline sur leurs perceptions et expériences. Les résultats sont présentés de façon thématique. Les perceptions des enseignants du concept d'internationalisation et des actions et défis rencontrés font l'objet d'une discussion. Dans une dernière section seront présentés le résumé des thèmes et le résumé des résultats.

Il est à noter que les enseignants rencontrés dans les entretiens individuels et dans les groupes de discussion (voir pp. 58-59), ont fait part de leur appréciation positive de cette expérience de rencontre qui leur a permis de découvrir l'approche de leurs collègues d'autres facultés et de réfléchir plus en avant au concept d'internationalisation du curriculum.

#### *4.2 Organisation du chapitre*

Ce chapitre est composé de quatre sections. La section 4.1 présente une analyse de la contribution des facteurs individuels, institutionnels et environnementaux à la décision et à l'internationalisation des enseignements de premier cycle. La section 4.2 présente les types d'activités et de processus mis de l'avant par les enseignants pour internationaliser leurs enseignements. Cet état des lieux des praticiens de l'enseignement permet de mettre en avant les limites de la politique d'internationalisation des enseignements. La dernière section du chapitre consiste en une synthèse des résultats de l'étude (4.3).



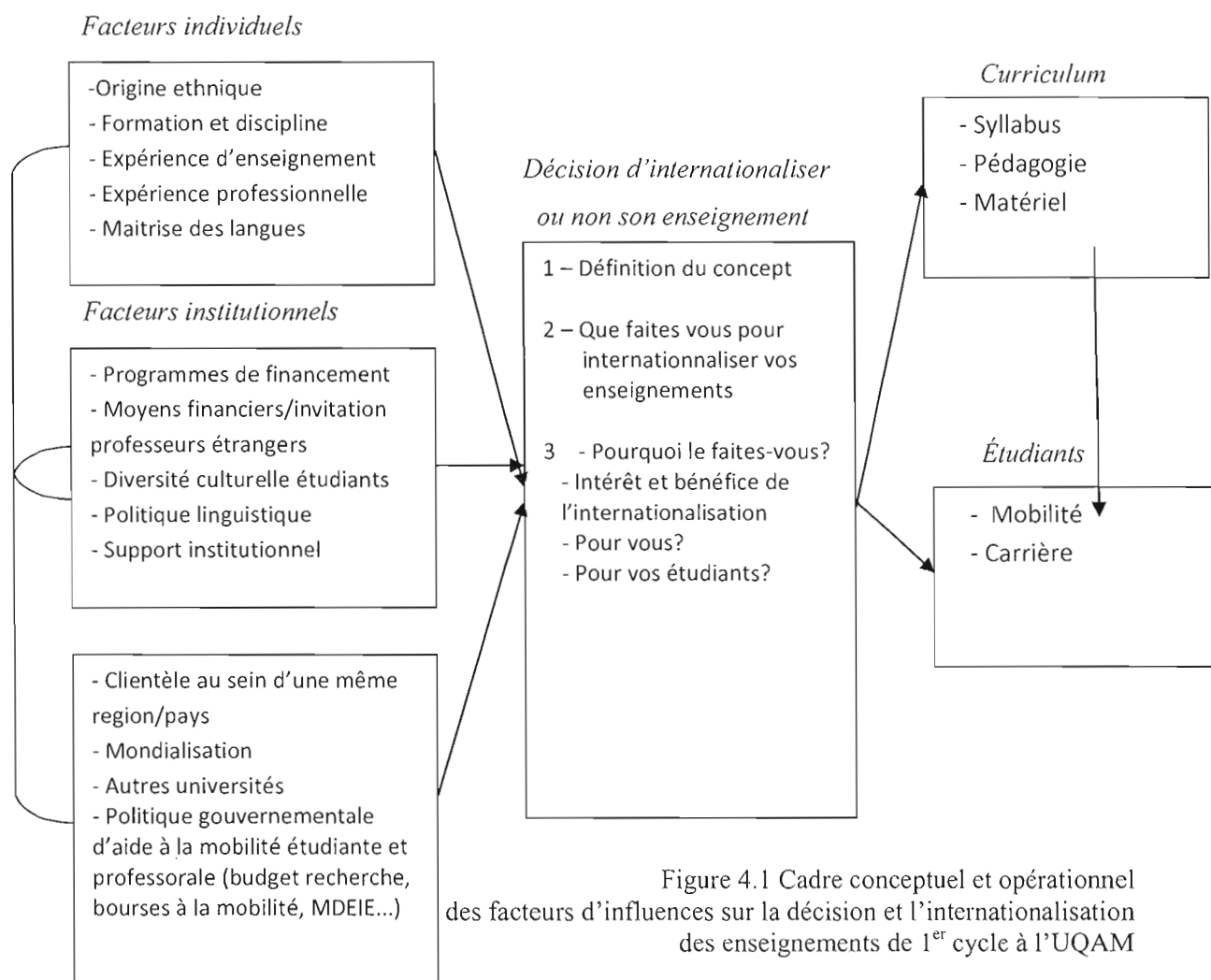


Figure 4.1 Cadre conceptuel et opérationnel des facteurs d'influences sur la décision et l'internationalisation des enseignements de 1<sup>er</sup> cycle à l'UQAM

#### 4.3 Le profil des participants

Les participants ayant participé aux entretiens individuels et aux groupes de discussion sont tous, ou ont été, professeurs au 1<sup>er</sup> cycle et ce dans des disciplines diverses; c'est à ce titre que nous les avons interviewés. Près de 25 % d'entre eux occupent ou ont en fait occupés des postes de doyen ou de vice-doyen aux études ou à la recherche et création, ou

encore de chef de département, directeur de programme ou directeur d'institut de recherche. Le genre est réparti à 50-50. Les enseignants appartiennent à six facultés sur les huit facultés et écoles de l'UQAM et représentent seize départements distincts. Parmi les facultés représentées, on note les facultés des arts, des sciences humaines, des sciences de la gestion, de la communication, des sciences politiques et de l'éducation. Le tableau relatif aux origines des participants par facultés (tableau 3.2, p. 61) est repris ci-après pour rappel.

Facultés participantes	Départements	Nombre de participants
École des Sciences de la Gestion	Management et Technologie Études urbaines et touristiques Marketing Ressources humaines	6
Faculté des Arts	Théâtre Études littéraires Histoire Muséologie	3
Faculté de Communication	Communication sociale et publique	1
Faculté de Droit et Sciences Politiques	Droit Sciences politiques Sociologie	3
Faculté de l'Éducation	Éducation et formation spécialisée Éducation et pédagogie Sciences de l'éducation	5
Faculté des Sciences Humaines	Géographie	1
Total		19

Tous les enseignants rencontrés ont une expérience internationale, tant au niveau de leur cursus académique (doc ou post doc à l'étranger) que de leurs recherches antérieures et en cours et ou encore à travers des activités d'encouragement à la mobilité étudiante, ou d'enseignement à l'étranger ou encore de direction de centres de recherches internationaux ou en relation avec des ONG. 20 % des enseignants rencontrés ne sont pas d'origine canadienne. Des références sont utilisées pour garder l'anonymat des participants.

#### 4.4 *L'analyse des résultats*

Dans cette section, nous allons procéder à une analyse de contenu. Cette technique de recherche permet de rendre compte de ce qu'ont dit les enseignants interviewés de la façon la plus objective et la plus fiable possible (Bercelson, 1952).

La littérature ayant montré l'importance primordiale de la dimension personnelle de l'enseignant dans son enseignement (Janesick, 1977; Duffy, 1977; Clark et Yinger, 1977; Broofy and Good, 1974), les facteurs individuels seront tout d'abord présentés (4.1.1). Les facteurs institutionnels et enfin les facteurs environnementaux feront l'objet respectivement d'une analyse dans les sections 4.1.2 et 4.1.3.

##### 4.4.1 Les facteurs individuels

Les résultats de l'analyse fournissent des données intéressantes relatives aux facteurs individuels, qui constituent une de nos trois catégories de variables indépendantes (avec les facteurs institutionnels et les facteurs environnementaux) qui influencent la décision des enseignants d'internationaliser ou non leur curriculum. Comme la figure 4.1 l'indique, plusieurs facteurs, tels que la signification du concept d'internationalisation chez l'enseignant, le parcours académique, l'expérience professionnelle ou encore les origines de l'enseignant sont déterminants dans la décision de l'enseignant d'apporter ou non une dimension internationale à son enseignement au niveau du 1er cycle. Notre présentation des résultats se fera au travers de nos diverses questions de recherche présentées dans le chapitre 3, et conformément à notre modèle conceptuel (figure 3.2) présentant nos différentes variables, dépendantes et indépendantes.

##### 4.4.1.1 La signification du concept d'internationalisation pour les enseignants

L'information recueillie à travers les entretiens individuels et les groupes de discussion (focus group) apportent une lumière éclairante sur la signification du concept

d'internationalisation par les enseignants. Ces résultats répondent à la question de recherche Q1, à savoir «Comment les enseignants comprennent-ils la signification de l'internationalisation de leurs enseignements et comment cela se manifeste-t-il dans leurs cours, au niveau du curriculum, du matériel de cours, du syllabus (variable dépendante).

En premier lieu, on constate que chaque participant définit différemment, de façon pas toujours précise, le concept d'internationalisation.

« Quand on parle de l'internationalisation là, ça veut dire quoi au juste ça? C'est l'ouverture à l'international ? C'est permettre à nos étudiants de vivre des activités à l'international? D'accueillir des étrangers? ...Il faut aussi que nos cours soient ouverts à l'international. Ça veut dire quoi ça ? Un professeur qui donne un cours sur l'histoire du Moyen-âge ..., est-ce que c'est un cours international? Si je parle de marchés internationaux, dans un contexte d'un cours international, est-ce que je fais de l'internationalisation? ». (HDFG2)

« Qu'est-ce qu'on entend par internationalisation ? Qu'est-ce que ça recoupe. Est-ce que c'est à la fois la formation, la pédagogie etc. Est-ce que c'est le rapport avec des individus qui viennent d'ailleurs ? Est-ce que c'est l'intégration dans notre propre pensée, d'avoir une pensée plus internationale? ». (CAFG2)

En effet, l'internationalisation des enseignements apparaît pour les participants comme un concept à plusieurs dimensions se définissant comme un des éléments ou à la fois plusieurs des éléments ci-après:

- l'intégration des étudiants dans des réseaux internationaux ou à leur ouverture sur une thématique internationale liée au sujet du cours,
- l'encouragement à la mobilité internationale des étudiants nationaux,
- l'accueil des étudiants étrangers,
- les départs à l'étranger des enseignants dans le cadre de programmes de mobilité,
- l'invitation de professeurs étrangers à participer à un cours,
- la mise en place de programmes de cotutelle ou de double diplomation.

Ces définitions de l'internationalisation rejoignent en grande partie celles identifiées par la littérature, soit : les études à l'étranger, l'étude des langues, l'innovation dans le curriculum, le recrutement ou l'invitation d'étudiants et d'enseignants, l'échange d'étudiants internationaux et les activités internationales co-curricular (Allaway, 1991; Bond, 2003; Burn & Oppen, 1982; Cudmore, 2005; de Wit, 2002; Ellingboe, 1998; Green, 2002; Knight, 1994; Merkur'ev, 1991; Wollitzer, 1991). La littérature récente a regroupé ces définitions de l'internationalisation sous deux formes : les programmes de mobilité internationale des étudiants et enseignants, ainsi que l'internationalisation « at-home » (Haung, 2002; Marginson et Rhoades, 2002; Nilsson, 2003; Mestenhauser, 2005; Wachter, 2003).

Il est important de noter que pour la majorité des enseignants participants, le concept d'internationalisation est très souvent associé à la mobilité internationale des étudiants et à la mobilité des enseignants.

« C'est un transfert de connaissances géographiques, mais ça peut jouer dans les deux cotés. C'est-à-dire accueillir des gens de l'étranger ou favoriser l'échange des étudiants. Et la même chose pour les enseignants, c'est à dire favoriser la mobilité des enseignants, et recevoir des enseignants d'autres pays ». (JLEI3)

#### 4.4.1.2 Influence des origines ethniques des enseignants sur leurs enseignements

Les participants d'origine non canadienne, soit 20 % de notre population, ont tous mis en avant leur provenance géographique comme un élément influent au niveau de l'internationalisation de leurs enseignements. Ces enseignants font clairement le lien entre le fait de venir d'un pays étranger et leur intérêt pour l'internationalisation ainsi que la perspective internationale donnée à leurs enseignements. Dans ce sens, les commentaires ci-dessous des participants correspondent à un élément de réponse de notre question de recherche Q2.

« Dans mon cas, c'est naturel, je suis colombienne. Ça fait 17 ans que j'habite ici. Et c'est tellement naturel. ». (AJFG1)

« C'est que comme français ..., on se dit pourquoi je suis née là ici, et qu'est-ce qui se passe ailleurs, et en quoi je diffère de mon voisin qui est à même pas 150 km ? Donc, c'est une espèce de curiosité assez naturelle ». (ALFG1)

« D'abord, moi je suis à l'international. Parce que je viens d'ailleurs, donc déjà... ». (HDFG2)

« De par mon parcours personnel d'abord, ...dans le sens où je suis originaire du Burkina Faso. J'ai étudié, j'ai fait mes études universitaires en Allemagne... j'enseigne ici au Québec depuis une dizaine d'années. De telle sorte que j'ai un intérêt, je suis ouvert en fait à ce phénomène (d'internationalisation) ... ». (IBFG3)

L'enquête réalisée par l'AUCC en 2006 montre que la participation des professeurs d'origine étrangère dans le processus d'internationalisation au sein des universités est plus forte comparativement aux autres enseignants, les enseignants d'origine étrangère étant souvent empressés de redonner à leur pays d'origine ce qu'ils ont reçu notamment à travers le développement de partenariats et d'échanges <sup>41</sup>.

#### 4.4.1.3 Influence de la discipline sur l'internationalisation des enseignements

La discipline enseignée (variable indépendante) semble avoir une influence sur l'approche d'enseignement des participants, ce qui est l'objet de notre question de recherche Q2. En effet, l'internationalisation des enseignements reste associée au caractère international ou non de la discipline. Parmi les professeurs rencontrés, ceux qui enseignent dans les facultés des arts, des sciences politiques, ou encore des sciences sociales ont souligné l'importance d'intégrer une dimension internationale à l'enseignement de certains de leurs cours. Internationaliser son cours devient alors quelque chose de naturel, un « mode d'enseignement et de vie dans la classe », comme on peut le voir dans les commentaires ci-après :

« ... je vois pas comment on pourrait enseigner l'histoire de l'art sans nécessairement faire référence à des œuvres qui sont ailleurs, au Québec et au

---

<sup>41</sup> Principaux thèmes abordés lors de l'édition 2007 de l'Atelier Banque Scotia et l'AUCC sur l'excellence en internationalisation, p.9.

Canada. Parce que même si on parle d'art québécois et canadien, on parle d'un dialogue interculturel... en fait c'est plus le contenu je vous dirais qui est international ». (JLEI3)

« En fait, comme mes cours sont très internationaux, je suis un peu obligé de faire de l'international. Donc, cet intérêt vient avec le contenu même du descripteur de cours ». (CAFG2)

« ... dans le domaine des études...du baccalauréat en gestion du tourisme, inévitablement, c'est ouvert à l'international parce que...c'est la matière elle-même qui nous amène à faire de l'international » (LJFG2)

« Je me suis intéressée à l'internationalisation par la force des choses. Je pense que c'est la matière aussi sur laquelle je travaille... je m'intéresse aux principales formes de théâtre actuel... ça m'a obligé à m'intéresser au théâtre allemand, français, américain, des pays de l'est, de l'Amérique latine. Donc, pour apporter le théâtre actuel aux étudiants... il faut apporter d'autres perspectives... ». (JFFG3)

#### 4.4.1.4 L'influence de la formation des enseignants sur l'internationalisation de leurs enseignements

**Plusieurs enseignants ont insisté sur l'importance de la mobilité internationale dans leur formation. Avoir eu l'opportunité d'étudier dans des universités à l'étranger apparaît comme un facteur influent dans leur approche d'enseignement.**

« Moi je l'ai fait, aller dans les écoles en France. Alors je peux parler c'est quoi une réalité d'une école en France. Mais ceux qui voyagent comme ça là, non...je suis allée comme longtemps expérimenter avec des enfants ...Expérimenter mon mémoire de maîtrise d'abord. Ensuite, en recherche. Ceux qui l'ont pas fait ils ne peuvent pas dire c'est quoi la réalité ». (LJEI2)

« Si je me limite à l'expérience universitaire, le fait moi-même d'avoir eu plusieurs projets dans plusieurs universités différentes sur plusieurs continents, fait en sorte que j'aimerais que mes étudiants puissent avoir la même chose. Parce que moi j'ai tellement appris de ça que je me dis, me semble que ça devrait être important pour les étudiants de vivre la même chose ». (NCFG3)

#### 4.4.1.5 L'expérience des enseignants en tant que facteur d'internationalisation

Clandinin et Connelly (1987) notent que l'expérience, comme phénomène, est un des éléments qui forgent la façon de penser de l'enseignant et par la même détermine son approche d'enseignement. En effet le vécu professionnel des enseignants, rencontrés dans le cadre de cette étude, s'avère un facteur individuel influent quant au choix d'internationaliser ses enseignements. Parmi les participants à l'étude, tous ont fait part de leur ouverture à la dimension internationale, due pour l'essentiel, à leur expérience personnelle.

« Je pense que d'encourager les étudiants et étudiantes à leur dire, allez voir ailleurs, ... c'est fondamental...je me base sur mon expérience personnelle...J'ai réalisé qu'il y a vraiment une déstabilisation de la réflexion quand on sort de chez soi qui fait qu'on voit des choses ou on comprend des choses ou on apprend des choses qu'on n'aurait pas vues en restant chez nous. » (FDFG2)

«...mon expérience personnelle m'a convaincu qu'en fait, y'a vraiment au niveau de l'acquisition des connaissances, des codes d'analyses et des références, de se déplacer géographiquement c'est plus stimulant que simplement faire le travail sur internet ». (FDEI4)

Il est à noter que si le fait d'adopter une approche internationale reste un choix délibéré de l'enseignant, il peut être aussi dicté par la force des choses. Ainsi, le développement d'un réseau international, au travers d'une expérience professionnelle non académique, peut susciter une approche d'enseignement plus internationale.

« J'aime travailler dans le contexte international. Je l'ai fait à quelques reprises dans ma vie professionnelle ». (HDFG2)

« Je n'avais pas à bâtir un réseau... ayant étudié en Europe, en Afrique. J'ai donc, déjà dès le départ un réseau avec lequel je pouvais commencer à fonctionner...qui serait concrétisé dans les projets d'enseignement et de recherche à l'étranger». (IBFG3)



#### 4.4.1.6 L'expérience d'enseignement comme facteur influant sur l'internationalisation des enseignements

Pour nombre de participants, la décision d'internationaliser leurs enseignements est liée à leur expérience d'enseignement dans des classes comprenant de plus en plus d'étudiants en provenance de diverses communautés culturelles. La présence d'étudiants étrangers ou d'immigrés récents avec une culture et des références différentes, fait que l'enseignant doit intégrer dans sa démarche une dimension internationale, afin de mieux faire comprendre son cours. Cependant, ce facteur est à nuancer car tous les participants ne tiennent pas compte systématiquement de cet aspect dans leur approche d'enseignement.

« ...Je le vis par les multiculturalismes à l'intérieur des cours que je donne. C'est comme ça que je vis l'international. Parce que si je veux juste le définir... les tentatives que je fais, de faire de l'international à l'extérieur du Québec, c'est dans la perspective de reproduire cette possibilité là d'ouvrir sur le plan multiculturel à l'intérieur de la classe ». (LMFG2)

#### 4.4.1.7 La maîtrise des langues comme facteur d'internationalisation

Parmi les enseignants rencontrés, le participant DBE11 a mentionné l'importance de la maîtrise d'autres langues pour internationaliser les enseignements et les opportunités manquées dans certaines disciplines de développer un cours par manque d'enseignants maîtrisant une langue spécifique.

« Dans la fac de droit et de science po, y'a une prof qui sait le chinois et qui donne le cours de droit civil avec des références au droit civil tout nouveau là, en Chine. Mais, on en perd un, comme c'est arrivé en science po, et plouc! Y'a plus personne qui a cette légitimité là de donner un cours sur la Chine ». (DBE11)

Les compétences linguistiques des participants sont fortement liées à plusieurs facteurs :

- L'origine ethnique de l'enseignant : plusieurs participants d'origine non canadienne parlent le français en sus de leur langue maternelle ou de langues acquises durant leur études universitaires; en dehors du français, l'espagnol, l'anglais et dans une moindre mesure l'allemand sont les langues les plus maîtrisées.
  
- La formation académique et la recherche: le parcours académique et l'expérience des participants montrent que tous ont eu l'occasion de poursuivre des études, d'obtenir un diplôme ou effectuer des recherches dans un pays étranger. Ceci rejoint l'enquête réalisée par l'American Council on Education (2003), qui note que la compétence linguistique est très élevée parmi les enseignants qui ont bénéficié d'une mobilité internationale dans le cadre de leurs études ou de leurs recherches<sup>42</sup> et que les personnes maîtrisant plusieurs langues ont plus de chance de faire de la recherche, d'assister à des conférences, ou encore d'enseigner à l'étranger. L'enquête de l'ACE note que seul 22 % des enseignants n'ayant pas de langue seconde font de la recherche à l'étranger contre 78 % des enseignants qui parlent plus d'une langue.
  
- La discipline enseignée : certains participants ont mentionné l'importance pour eux de connaître d'autres langues et ce pour des raisons liées à la discipline qu'ils enseignent.  
 « ...J'ai pris l'année dernière un cours de chinois et cette année je prends le cours d'arabe. Et plusieurs de mes collègues m'ont demandé pourquoi ? Et, ça m'amuse beaucoup parce que en géographie, tu dois au moins parler 2-3 langues, ...comme on a beaucoup d'étudiants magrébins, j'ai remarqué aussi que ça changeait complètement la relation avec eux, de leur parler juste deux, trois mots, ça changeait complètement le lien ». (YRFG1)

En conclusion, l'analyse des résultats indique que l'origine, la formation et l'expérience des enseignants, ou encore la maîtrise de langues étrangères, sont autant de facteurs individuels qui ont une influence primordiale sur la décision des enseignants d'internationaliser leurs enseignements.

---

<sup>42</sup> American Council on Education, Mapping internationalization on US campuses, Final report 2003

#### 4.4.2 Les facteurs institutionnels

Si l'intérêt des enseignants pour l'internationalisation de leurs enseignements est le principal élément catalyseur de l'internationalisation, le soutien de la haute direction de l'université apparaît comme le second plus important facteur d'appui à l'internationalisation. Le rapport 2009 de l'AUCC<sup>43</sup> indique l'importance, relevée par les participants à leurs ateliers, de « l'appui de la haute direction au contenu des programmes grâce à une vision et à une stratégie universitaire globale qui inclut des plans d'internationalisation et les ressources nécessaires à leur mise en œuvre » (p.5). Dans le cadre de notre étude, les enseignants interviewés ont tous insisté sur le soutien indispensable de l'institution à l'internationalisation de leurs enseignements.

Les facteurs institutionnels constituent donc notre seconde variable indépendante, susceptibles d'influer sur notre variable dépendante, à savoir la décision des enseignants d'internationaliser ou non leur curriculum. Parmi ces facteurs figurent les programmes de financement mis à disposition par l'institution (4.1.2.1), la diversité culturelle des étudiants (4.1.2.2), la politique linguistique (4.1.2.3), le support des collègues (4.1.2.4) ainsi que celui de l'institution (4.1.2.5).

##### 4.4.2.1 L'existence de programmes pour financer l'internationalisation

Les participants ont tous noté l'importance des moyens financiers dans toute approche d'internationalisation en particulier pour diverses activités susceptible de contribuer à l'internationalisation du curriculum, comme le résume le participant AMEI6 dans le commentaire suivant : « Le financement est quand même un élément clé de cet aspect de l'internationalisation ». Une analyse documentaire du rapport d'activité 2006-2008 du SRI ainsi que le rapport annuel 2008 de l'UQAM n'a pas permis d'obtenir de chiffres quant aux financements directement consacrés à des programmes ou des activités d'internationalisation au sein de l'université. Le rapport du SRI indique cependant que les flux de financement au

---

<sup>43</sup> Rapport AUCC, 2009, Internationalisation des programmes d'études : guide pratique à l'intention des universités canadiennes

cours des années 2007 et 2008, relatifs à des projets de coopération internationale, ont connu des baisses successives de 54% pour les périodes 2005-2006 à 2007-2006 et de 16% pour les périodes 2006-2007 à 2007-2008<sup>44</sup>, ce qui rejoint les commentaires des participants de l'étude. En effet, les programmes financiers de l'UQAM sont considérés par les enseignants comme étant de plus en plus fragmentés et insuffisants, et ce pour les différentes activités d'internationalisation en particulier les activités co-curricular, telles que :

- L'invitation de professeurs étrangers à intervenir dans leurs cours :
 

« On a beaucoup de mal à avoir des profs invités. Ça aussi, ça permet l'internationalisation... On fait des embauches de profs invités, on est obligé de le faire sur 3 semaines... Donc, on modifie l'horaire des étudiants pour qu'ils puissent suivre 3 semaines intensives avec des profs invités. Ça demande beaucoup de bonne volonté, et de la part des étudiants et de la part d'un programme. Donc, y'a pas de budget pour les profs invités... ». (JFFG3)
- Participation des enseignants à des colloques internationaux : plusieurs enseignants ont fait part de l'utilisation de diverses sources de financements tels que des subventions, des fonds provenant de la chaire de recherche de leur département pour pouvoir participer à des colloques ou des conférences à l'étranger.
 

« Nous-mêmes on est même pas soutenu..., ce sont mes subventions qui me permettent de voyager. Alors, bien sûr, dans le temps il y avait des fonds universitaires. Ils ont disparu..., y'a une quinzaine d'années... ». (JFFG3)
- Voyages avec les étudiants comme partie intégrante du cours : les enseignants ayant tenté dans le cadre de leur cours d'organiser un voyage avec leurs étudiants, ont fait part des limites budgétaires croissantes au niveau des programmes.
 

« ...une partie du travail consistait à chercher un financement pour partir avec les étudiants sur le terrain dans un pays donné. Et l'UQAM, notamment, nous refilait un petit coup de main régulièrement... c'était loin d'être suffisant mais c'était essentiellement à ce niveau-là... ». (YRFG1)
- Initiatives d'enseignants au bénéfice de l'enseignement des étudiants
 

« ...On s'est donné une instance de coordination. L'UQAM la reconnaît... Elle est même financée annuellement par des petits montants d'argent... Donc, on peut dire effectivement qu'on a eu un encouragement à essayer de réaliser des choses à l'international... Mais là encore, y'a un écart entre le discours et les

<sup>44</sup> [http://www.international.uqam.ca/Pages/sri\\_rapport\\_finan\\_inter.aspx](http://www.international.uqam.ca/Pages/sri_rapport_finan_inter.aspx)

moyens dont on dispose, fait que ça reste encore de très petits moyens ». (LJFG2)

#### 4.4.2.2 La diversité culturelle des étudiants

De plus en plus d'universités, y compris l'UQAM, tentent de recruter des étudiants internationaux, sources de frais de scolarité plus élevés, en plus de rapporter des montants significatifs en devises au pays d'accueil. Ainsi, les dépenses des étudiants étrangers représenteraient près de 12 milliards de dollars aux États-Unis (Davis, 2003). Des experts Australiens estiment qu'il y aura, d'ici 2025, plus de 15 million d'étudiants internationaux contre 2 millions actuellement (Altbach et Knight, 2007). L'UQAM compte en 2009 près de 2 300 étudiants internationaux, provenant de plus de 80 pays<sup>45</sup>.

Si les participants aux entretiens et groupes de discussion n'ont fait aucun commentaire quant à l'intérêt financier d'une population d'étudiants étrangers pour l'université, ils ont en revanche mentionné la présence des étudiants internationaux comme un des éléments susceptibles de les encourager à apporter une dimension plus internationale à leurs cours. La présence d'étudiants étrangers avec une culture et des références différentes, fait que quelques participants ont mentionné le fait de tenter de donner une dimension internationale à leurs enseignements, et ce afin de mieux faire comprendre leurs cours ou encore de retenir l'attention de leurs étudiants.

« Évidemment, y'a des étudiants étrangers qui nous aident à internationaliser aussi. Parce que quand ils posent des questions, souvent c'est lié à leurs propres références et tout. Et donc, ça m'aide d'une certaine manière à me positionner, afin de répondre un peu à leur souhait, que ça puisse faire sens pour eux. Et souvent on n'a pas non plus ce réflexe ». (YRFG1)

Certains enseignants vont jusqu'à intégrer la dimension langue pour attirer l'attention de leurs étudiants d'origine étrangère, comme on peut le voir dans le commentaire ci-après du participant SRFG1 :

« ...comme on a beaucoup d'étudiants magrébins j'ai remarqué aussi que ça changeait complètement la relation avec eux, de leur parler juste deux, trois mots (d'arabe), ça changeait complètement le lien ».

<sup>45</sup> [http://www.international.uqam.ca/Pages/etudiants\\_etrangers.aspx](http://www.international.uqam.ca/Pages/etudiants_etrangers.aspx)

Cependant le facteur diversité étudiante ne semble pas influencer de façon significative la décision chez l'enseignant d'internationaliser ou non le curriculum.

#### 4.4.2.3 La politique linguistique

Pour nombre d'enseignants, l'internationalisation des enseignements apparaît fortement liée à la langue. Dans ce sens, la connaissance par les étudiants d'autres langues que le français est considérée comme un facteur d'internationalisation important, comme le précise le commentaire ci-après du participant JLEI2: « Au niveau de l'enseignement, la langue est névralgique ».

Cependant la présence des langues autres que le français n'est pas encouragée par l'UQAM, cette dernière se positionnant clairement comme une université francophone. Pour nombre de participants rencontrés, la politique linguistique de l'UQAM apparaît donc comme un handicap majeur à l'internationalisation de leurs enseignements, et ce à plusieurs niveaux :

- Au niveau du matériel susceptible d'être utilisé dans leurs enseignements

Les enseignants citent le grand nombre de documents d'étude tels que livres, articles, rédigés en anglais notamment, indispensables à l'apprentissage des étudiants tant au 1er cycle que dans les cycles supérieurs, qui ne peuvent être utilisés pour cause de la langue.

« Souvent quand j'enseigne au bac, plusieurs étudiants ne parlent pas anglais. Les relations internationales, c'est à 90% américain ». (SRFG1)

« Oui, parce que les supports (en anglais) dont on parle... Moi je suis obligée de passer le documentaire en français, jamais des trucs en anglais ». (ALFG1)

- Au niveau de la mobilité internationale de leurs étudiants

Plusieurs participants ont fait part de projets de voyages avec leurs étudiants non réalisés pour cause de non maîtrise de la langue du pays d'accueil.

« ...avec l'Allemagne aussi y'avait été question qu'on fasse des échanges. Alors échange de professeurs c'est possible mais l'échange ou que nos étudiants se déplacent, ça c'est vraiment impossible. » (JLEI2)

- Au niveau de la possibilité d'inviter un professeur étranger intervenant dans leur cours dans une autre langue que le français.
- Au niveau de la diversité des étudiants : le fait que les cours ne soient donnés qu'en français limite la possibilité pour des étudiants provenant de pays non francophones de venir étudier à l'UQAM, réduisant en cela le potentiel d'échanges interculturels dans la classe.

« La politique linguistique de l'UQAM fait en sorte que l'on a pas la possibilité d'avoir les gens qui pourraient venir étudier ici, au Québec, à l'UQAM, dans un milieu francophone mais capables d'étudier en anglais, avoir quelques cours en anglais... Ils peuvent être brésiliens, portugais, chinois...ils ont un anglais, ils sont prêts à s'ouvrir à la réalité francophone».(LJFG2)

#### 4.4.2.4 La politique et le support institutionnel de l'UQAM

Dans cette section plusieurs facteurs institutionnels, objet de notre question de recherche Q5 sont analysés. Parmi ceux-ci on retrouve:

- le support administratif existant au sein de l'institution en particulier la gestion des programmes de mobilité et de celle des équivalences accordées aux étudiants.
- l'influence des syndicats des professeurs
- les encouragements de l'institution à l'internationalisation
- le support des collègues enseignants
- la politique de recrutement des enseignants

##### *Support de l'UQAM aux enseignants*

Le support effectif de l'UQAM et les efforts de l'institution, pour permettre aux enseignants d'internationaliser leurs enseignements via un mécanisme clair, est perçu par les participants comme quasi-inexistant.

«... à ma connaissance, il existe pas à l'UQAM de programme pour appuyer l'internationalisation de l'enseignement. Il peut y avoir un certain nombre de



programmes pour l'internationalisation de la recherche. Y'a un certain nombre d'encouragements qui se font là-dessus... Mais comment ça se traduit dans le cours directement... je ne saurais pas dire, je ne connais aucun programme à l'université qui est censé nous aider là-dedans ». (SRFG1)

Cependant nombre de participants notent l'existence d'un support moral au sein de l'UQAM pour tout ce qui a trait aux initiatives des enseignants susceptibles d'apporter une dimension internationale à l'université.

«... il me semble qu'il y a un énoncé dont on sent de la part de l'UQAM, une volonté d'internationalisation qui transpire à peu près dans toutes les activités. Et en gros on nous dit du genre, allez à l'international ». (ASFG1)

« ...y'a un discours très fort à l'UQAM vers l'internationalisation, on nous encourage très fortement. À la faculté, une de nos collègues a décidé d'essayer de monter un programme ou un diplôme qui toucherait au développement international et on lui a dit...c'est très intéressant, tu as tout notre support, tous nos encouragements ». (YRFG1)

Toutefois, il semble exister une forte contradiction entre la stratégie d'internationalisation de l'UQAM, telle que décrite dans la «Politique 43 », et le vécu des enseignants, comme le montre le commentaire suivant:

« ....je pense que notre institution a un double langage. D'une part, elle encourage l'internationalisation, officiellement. Ça fait partie des objectifs stratégiques, c'est des priorités...Mais y'a pas les moyens nécessaires pour vraiment réaliser une vraie internationalisation des études...Y'a pas les moyens qui correspondent à la prétention » (LJEI2).

La politique 43 semble demeurer une déclaration de bonne intention, vide de tout plan stratégique ou processus d'implémentation spécifiant des moyens humains et financiers, susceptibles de répondre aux besoins des enseignants. Une situation qui peut être illustrée par le commentaire suivant du participant (AMEI4): « je dirais pleine de bonne volonté mais très peu de moyens ».

Les participants ont noté également l'inexistence d'un processus institutionnalisé. Les participants notent qu'ils ont souvent à trouver par eux mêmes des solutions de support à leurs



projets d'internationalisation. Dans tous les cas de figure, la réalisation est souvent associée à la bonne volonté d'une personne, d'où la précarité de la situation.

« Je pense que ça tient beaucoup, comme un ensemble d'autres actions originales et novatrices tiennent beaucoup sur la bonne volonté, la motivation, l'engagement de personnes. Donc, ça tient sur des personnes. Et malheureusement, quand ces personnes-là ne sont plus, et bien, souvent les bonnes initiatives...meurent d'elles-mêmes quoi. Mm. Triste réalité ». (AMEI4)

« Au niveau de l'École, on a une seule ressource qui est débordée de travail, pour s'occuper de l'ensemble du dossier, à la fois avec le départ des étudiants, l'accueil des étudiants et les divers autres projets... ». (LJEI2)

Si le support effectif de l'UQAM est perçu comme quasi-inexistant, nombre de participants se questionnent également sur le rôle des services de support à l'international existants à l'UQAM, ainsi que sur leur efficacité.

Le SRI, organe institutionnel dédié à l'internationalisation, est perçu par les participants comme un organe « bureaucratique », dont la seule mission consiste à répondre aux demandes de mobilité internationale des étudiants en leur remettant des bourses.

« J'ai aucune espèce d'idée de ce qu'ils font exactement. J'ai l'impression qu'ils sont là, ils font partie du paysage... en quoi ils nous aident ? Je pense qu'il y a beaucoup de bonne volonté à cet endroit-là, mais j'ai l'impression qu'il y a aussi beaucoup de bureaucratie...c'est un organisme qui est très loin, qui est très flou, j'ai très peu d'interaction avec eux. Et à chaque fois que je fais affaire avec eux, j'ai l'impression de rentrer dans un édifice bureaucratique lourd où les décisions se prennent lentement, les attributions on ne sait pas à qui s'adresser ». (SRFG1)

Le sentiment mitigé du support que peut apporter le SRI et l'UQAM en général est décrit comme un frein par les participants qui, dans la majorité des cas, ne feront aucune tentative pour demander le support de l'institution pour leurs projets.

« ... j'appelle 6-7 fois par année pour voir, est-ce que vous pouvez me donner une formation, j'ai des invités... et jamais j'ai une chose concrète. Jamais. Ah non, on a pas, ça ne peut pas entrer dans ... ». (AJFG1)

« Moi j'ai l'impression que je suis jamais dans les bonnes cordes. Je n'entre

pas dans une catégorie. Souvent à l'international, on arrive avec des projets...on joue avec quelque chose d'atypique, et on essaie de rentrer l'atypique dans le typique. Donc, ça n'entre jamais; on ne sait pas trop le protocole dans les ententes classiques. Est-ce qu'on pourrait imaginer autre chose ? (ALFG1)

#### *La gestion des programmes de mobilité internationale des étudiants étrangers*

Parmi les difficultés rencontrées dans le cadre de l'internationalisation, les participants ont mentionné les problèmes liés à la gestion des programmes conjoints ou coopératifs dans lesquels s'inscrivent les étudiants étrangers. Parmi les difficultés rencontrées par les étudiants étrangers, les enseignants citent le manque de suivi et d'infrastructure, et les difficultés à trouver des stages, partie intégrante de la formation.

« ... je peux dire que finalement, faire fonctionner le programme, l'accueil des étudiants étrangers, c'est un casse-tête là... Ils perdent leurs dossiers, ils ne sont pas suivis, y'a pas d'aide, y'a pas d'infrastructure... Et finalement, faut qu'ils s'inscrivent là... tous les problèmes reliés à l'admission et à l'inscription alors que c'est un programme conjoint... ». (LJEI2)

« Le second point dont je pourrais témoigner c'est l'accueil d'étudiants étrangers dans le cadre de nos programmes coopératifs. Il y a eu des ententes négociées avec des écoles d'ingénierie françaises, qui ont donné lieu à l'accueil, dans nos programmes coopératifs, d'étudiants français. Est-ce qu'il y a du soutien particulier pour ces étudiants là ? À ma connaissance, j'ai rien vu et ce que j'ai plus vu les difficultés qu'ils rencontrent... » (MAFG2)

#### *La gestion des équivalences dans le cadre de la mobilité des étudiants*

Plusieurs participants ont relevé le problème de la reconnaissance des équivalences comme un frein à l'internationalisation des enseignements. Le manque de flexibilité au niveau administratif rend difficile la mise en place d'activités co-curricular, tels que les stages à l'étranger pour les étudiants.

« C'est compliqué... dans la reconnaissance des diplômes, dans le cheminement. Il faut que tu fasses un cours après l'autre. Dans le fond, c'est sûr que si tu t'en vas dans un autre pays, tu ne peux pas faire le cours 21, 22, 23. 24. Dans l'ordre. Là, si t'es rendu au cours et que tu veux revenir à celui-là.

Ah, c'est compliqué ce n'est pas la même cohorte. C'est tellement compliqué de ne pas faire, de ne pas suivre l'ordonnancement des cours dans un programme ». (LJEI2)

« Il n'y'a pas ou très peu d'encouragement dans l'autre sens. De nos étudiants qui pourraient aller faire un cours ou une partie de leur programme ailleurs. À ma connaissance, pas vu, pas entendu, pas d'encouragement... ». (MAFG2)

Ces éléments rejoignent les résultats de l'enquête réalisée par l'AUCC en 2006<sup>46</sup> selon laquelle le problème d'obtention d'équivalences de crédit de partenaires étrangers est essentiellement dû au manque de souplesse des programmes. En effet, pour que leur valeur en termes de crédits soit reconnue il faut qu'ils correspondent parfaitement aux objectifs d'apprentissage, ce qui constitue un frein pour les étudiants intéressés par effectuer un séjour dans une autre université.

#### *Perception du support des syndicats des professeurs*

La position peu proactive des syndicats des professeurs a été citée par certains participants comme un frein à l'internationalisation. Le syndicat apparaît comme un corps professionnel n'ayant pas un intérêt particulier ou encourageant sur l'aspect de l'internationalisation des enseignements. La politique linguistique en est un exemple. En effet, pour le Syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Montréal (SPUQ), appuyé en cela par la Société Saint-Jean-Baptiste (SSJB), qui juge inacceptable toute volonté de « bilinguisation » de l'UQAM, donner en anglais des cours inscrits au programme contredit la politique linguistique de l'UQAM qui dit « accorder la plus haute importance au français, langue officielle et langue d'expression commune »<sup>47</sup>.

« Les syndicats de profs sont dans une position un peu schizophrénique là-dessus. C'est-à-dire qu'ils laissent les profs aller, parce que ils ne peuvent pas faire autre chose ... Dans toutes les initiatives d'internationalisation, ...leur propre position face à ça c'est une position très réactive ». (DBEI1)

<sup>46</sup> Édition 2007 de l'Atelier Banque Scotia et l'AUCC sur l'excellence en internationalisation au sein des universités canadiennes, p.8

<sup>47</sup> <http://www.ssjb.com/contenu/luqam-une-universite-bilingue>

*Perception de l'intérêt des collègues enseignants pour l'internationalisation*

Les participants restent très divisés en ce qui concerne l'intérêt de leurs collègues pour l'internationalisation des enseignements. La perception semble varier en fonction de la discipline et du département qui lui est relié ou encore des cercles côtoyés par les enseignants. Deux types de réponses apparaissent à la question relative à la tendance à une internationalisation des enseignements de leurs collègues :

- D'un côté des enseignants sont formels sur le manque d'intérêt de certains de leurs collègues.  
« Non, absolument pas. Je suis désolée là, mais je pense qu'encore une fois ça tient sur ceux qui ont ces valeurs-là. Mais ce n'est pas tout le monde...Donc, j'imagine que si ce n'est pas le cas pour eux, ça ne doit pas être le cas dans leurs enseignements non plus». (AMEI6)
- d'un autre côté, des enseignants sont plus positifs, et justifient l'intérêt de leurs collègues pour l'internationalisation aux diverses références à des théories étrangères au Québec utilisées dans leur cours de par la nature même de leurs discipline.

« ...à 90 %, 95 % on s'inscrit dans les cadres d'analyse qui sont produits à l'extérieur du québécois. Donc, on fait tout le temps des références à des théories...quand on parle de théoriciens, c'est presque jamais des québécois ou des canadiens, d'un point de vue plus large. Donc, déjà on est dans une certaine manière dans l'international ». (FDEI4)

« Je pense que Design et Danse, c'est des unités chez nous qui sont très proactives à l'international...Et je dirais que musique, les profs ont un rayonnement international mais je ne sais pas si leur activité pédagogique est très axée là-dessus dans la mesure où l'apprentissage de la musique c'est aussi une activité de performance individuelle ». (JLEI3)

Ces différentes positions montrent notamment que les enseignants ne semblent pas toujours être au courant de ce que font leurs collègues pour internationaliser leurs enseignements, et met en avant le manque de communication entre les enseignants de différentes facultés ou encore à l'intérieur de la même faculté. Cet aspect est bien résumé dans le commentaire du participant (ALFG1) « ... j'ai l'impression que chacun a sa propre maison internationale...Mon problème, c'est plus de savoir qui fait quoi et comment ».

*Reconnaissance par l'UQAM des actions d'internationalisation des enseignants*

Tous les participants, toutes disciplines confondues, s'accordent à dire qu'il n'y a pas de la part de l'UQAM de système de récompense ou d'appui à leurs actions d'internationalisation du curriculum. Et les quelques encouragements, cités ici et là par certains participants, ne sont pas reconnus en tant que tels par les enseignants comme étant une forme de reconnaissance concrète.

« ... pour dire la vérité, non (il n'y a pas de système à l'UQAM pour récompenser les efforts des enseignants qui décident d'entreprendre des initiatives internationales)... on n'a pas les moyens de les supporter financièrement dans les démarches... Alors, y'a pas une récompense, y'a pas un prix, non ». (JLEI3)

Cependant l'analyse des entretiens montre que les participants ne sont pas en attente d'un système de reconnaissance mais privilégient plutôt un appui de l'institution à leurs activités d'internationalisation. Dans le même sens, la littérature montre que les récompenses académiques les plus importantes ne sont jamais données par les universités mais plutôt par les organisations spécialisées dans le domaine. La réputation ainsi que le prestige ne sont que des indicateurs indirects de la performance académique (Whitley, 1984; Stephan, 1996).

Cependant, si mettre en place des actions d'internationalisation peut apporter à l'enseignant une certaine satisfaction personnelle, il apparaît que cela ne fait aucune différence pour l'institution.

Deux autres facteurs ont émergé des entretiens, liés respectivement à l'évolution de la carrière de l'enseignant et à l'approche suivie lors du recrutement de nouveaux enseignants.

*Influence de l'internationalisation sur la carrière administrative de l'enseignant*

L'évolution de la carrière administrative n'apparaît pas comme un facteur déterminant dans la décision d'internationalisation du curriculum. En effet, les participants ont mis en avant le peu d'intérêt de l'institution pour leurs activités d'internationalisation de leurs enseignements, et par là même la faible pondération de cet élément dans l'évolution de leur carrière administrative.

« Est-ce que le fait que j'aie fait une conférence ou que je travaille avec des collègues à Paris, à Bruxelles, à Washington, change quelque chose ? ... de toute façon, moi personnellement je ne pense même pas à informer l'université de ça. Y'a comme un membre en évaluation, non on ne sait pas, aux trois ou cinq ans, ben là, je la donne. Mais autrement je n'informe pas l'université de ça. L'Université bien ils sont pas obligés de dire ah, c'est super bien ce que tu fais, ils le savent pas ». (SRFG1)

#### ▪ Politique de recrutement

L'expérience à l'international ou encore la maîtrise de langues étrangères pour un enseignant candidat à un poste dans une des facultés de l'UQAM ne semble pas être un élément déterminant dans la décision d'embauche, même si cet élément est souvent cité dans l'offre d'emploi comme un des atouts que le candidat devrait avoir. Les seules exceptions résident dans le cas d'un cours spécialisé (droit en Chine). Tous les participants s'accordent à dire que les critères restent majoritairement axés sur la compétence, les diplômes ou encore les publications. De plus plusieurs mettent en avant le bassin étroit de candidats, dû en partie à la contrainte du français en tant que langue d'enseignement à l'UQAM, qui fait que le critère expérience à l'international reste peu exigible.

« Moi ce que je peux dire, de ce que j'ai vu des procédures d'embauche au département où je suis c'est que ça jouait pas un rôle. C'était ni positif ni négatif, bien au contraire ». (YRFG1)

« il n'y a pas vraiment d'accent mis sur l'internationalisation, c'est plus les compétences, les diplômes, les publications et tout ça qui importent. Alors, à ma connaissance, je n'ai pas vu, à moins qu'il y ait des postes spécifiquement dédiés à l'international où là c'est important mais sinon, ça reste axé sur le parcours ». (CAFG2)

Cependant il convient de nuancer les propos relatifs à l'embauche d'un nouvel enseignant, selon les départements, certains voyant d'un œil positif l'expérience internationale dans le curriculum vitae d'un candidat, synonyme de réseau international et donc de partenariats potentiels.

« ...l'internationalisation de son curriculum vitae, c'est à dire ses expériences, ...c'est un plus. En général ça démontre que, tiens le chercheur a été capable d'étudier en plusieurs langues...J'ai assisté à plusieurs embauches de certains de mes collègues où cette ouverture est justement le gage d'un potentiel fort pour le développement de l'école dans le sens des axes de l'internationalisation ». (ASFG1)

En conclusion de la section 4.4.2, les enseignants sont unanimes sur le fait que si l'internationalisation des enseignements au premier cycle n'est pas découragée en tant que telle au niveau institutionnel, les moyens financiers limités mis à disposition par l'institution, la rigidité de la politique linguistique de l'UQAM, ou encore le manque de procédures d'encouragement de l'université au niveau de la gestion de carrière en particulier, ont une influence décisive, sur les enseignants, sur le fait d'internationaliser ou pas leur curriculum.

#### 4.4.3 Les facteurs environnementaux

Dans cette section plusieurs facteurs environnementaux seront analysés. Parmi les plus importants, nous avons retenu l'influence de la mondialisation sur l'internationalisation du curriculum (4.1.3.1), sur les stratégies des universités (4.1.3.2), et les politiques gouvernementales de soutien à l'internationalisation (4.1.3.3).

##### 4.4.3.1 Influence de la mondialisation sur l'internationalisation du curriculum

La littérature récente a mis en avant l'influence de la mondialisation sur l'éducation en tant que domaine de création de capital humain ayant pour objectif le développement de citoyens plus compétitifs en termes de compétences, de connaissances et d'aptitudes, (Sahlberg, 2006; Porter et al, 2004). Parmi les participants rencontrés, le participant DBE11 a insisté sur le fait que l'internationalisation des enseignements était une démarche incontournable dans le contexte de mondialisation actuel.

« Y'a un processus d'internationalisation, qui est pas quelque chose qui se passe à l'extérieur de nous. Qui se passe en bonne partie à l'extérieur de nous mais on est partie prenante, par défaut ou par excès, comme on voudra là ».

Cependant les participants n'ont pas insisté de façon explicite durant les entretiens sur l'aspect mondialisation en tant que facteur d'internationalisation.

#### 4.4.3.2 La situation dans les autres universités au Canada et dans le monde

L'analyse de nos entretiens montre que nos participants n'ont pas fait mention de ce qui se passe dans les autres universités ou ce que font leurs collègues d'autres universités pour internationaliser leurs enseignements. La seule comparaison réside dans les capacités de bilinguisme d'universités comparables à l'UQAM dans Montréal.

« Il y a des universités coréennes qui sont intéressées à développer des programmes avec nous. Et là, on se colle-taille à la question de la langue. Et là, on perd du terrain au profit de Concordia, qui joue avec nous dans les mêmes disciplines et qui eux peuvent plus facilement intégrer une clientèle anglophone ». (JLEI2)

Ce qui se passe dans les autres universités n'apparaît donc pas comme un facteur déterminant dans la décision des enseignants de l'UQAM d'internationaliser leurs enseignements.

#### 4.4.3.3 L'influence des programmes gouvernementaux sur l'internationalisation des enseignements

La politique gouvernementale en matière de support à la mobilité internationale apparaît pour nos enseignants comme un facteur d'internationalisation déterminant. Cependant, l'analyse de nos entrevues montre que si l'information relative à l'existence des bourses de mobilité est présente, les processus ou encore les possibilités ne sont pas bien connues des participants. De même le processus d'octroi des bourses de mobilité du MELS via le SRI n'est pas bien connu des participants.

« Je suis responsable des stages internationaux au bac en...Et dans ce sens-là, on voit qu'il y a un soutien de l'institution par rapport à ça. Notamment, financier parce qu'en général, les étudiants ont de la difficulté à avoir des sous pour pouvoir aller à l'étranger. Et tout ça est grâce et parce que le gouvernement donne; avec la bourse à la mobilité, y'a cette possibilité là de le faire. » (CAFG2)



« Le seul point positif je dirais, qui manifeste un effort, ne vient pas de l'institution mais de ses bourses de mobilité, je pense qu'elles ont un effet structurant dans la mesure où plus d'étudiants aujourd'hui commencent à vouloir partir... Les étudiants prennent l'initiative de partir, grâce à ces bourses de mobilité, qui ne sont pas très importantes, mais qui leur donnent un petit coup de pouce ». (IBFG3)

De plus, si tous les participants apprécient l'existence des bourses offertes dans le cadre du programme de mobilité étudiante, ils notent que ces bourses demeurent insuffisantes de par les montants octroyés (de 750 \$ à 1 000 \$ par mois selon la destination) et qu'elles ne s'adressent pas aux enseignants accompagnant un groupe d'étudiants (exemple des universités d'été).

« Est-ce qu'on a un moyen concret d'encourager des professeurs à développer des projets internationaux pour l'enseignement au 1<sup>er</sup> cycle. Ben, c'est des fameuses bourses de mobilité qu'on donne au groupe, à la faculté. Ça on en donne mais ce n'est pas pour les professeurs, c'est pour les étudiants. Mais si les étudiants ont pas d'argent pour voyager, les professeurs peuvent pas partir non plus ». (JLEI2)

En résumé, parmi les divers facteurs environnementaux analysés, qui sont susceptibles d'influer sur la décision des enseignants d'internationaliser le curriculum au niveau du 1<sup>er</sup> cycle, seuls les programmes de financement mis en place par la politique gouvernementale apparaissent comme déterminants.

#### 4.4.4 Conclusion

L'analyse, à date, des résultats a relevé que les facteurs individuels, tels que l'origine, la formation ou encore l'expérience des enseignants, jouaient un rôle majeur dans la décision des enseignants d'internationaliser ou non leur curriculum. Le support institutionnel, pour sa part, s'avère important de par la nécessité de mettre en place des mécanismes et des services administratifs plus souples, plus à même de répondre aux besoins des enseignants dans leurs

actions d'internationalisation du curriculum. Ce support institutionnel demeure, en partie, lié à l'environnement universitaire, et en particulier aux financements mis en place par les programmes gouvernementaux.

Dans ce contexte, les actions effectives d'internationalisation du curriculum au 1er cycle par les enseignants restent limitées. Dans la section 4.5, il est proposé une synthèse des actions que les participants à l'étude déclarent entreprendre pour internationaliser leurs enseignements.

#### *4.5 Que font les enseignants pour internationaliser leur curriculum?*

Les entrevues individuelles et les groupes de discussion ont montré que les enseignants participants à cette étude sont sensibles à l'Intérêt pour les étudiants d'une ouverture à l'international et des bénéfices qu'ils peuvent en retirer; cependant, il est intéressant de voir ce que font effectivement les enseignants pour internationaliser le curriculum. Dans une première section, nous nous proposons de rappeler la signification de l'internationalisation du curriculum pour les enseignants (4.2.1). Puis nous identifierons les raisons pour lesquelles les enseignants pensent qu'il faut internationaliser les enseignements au 1er cycle (4.2.1). Une synthèse des actions entreprises par les enseignants dans leur approche d'internationalisation sera par la suite présentée dans la sous-section 4.2.2.

##### *4.5.1 La définition du concept d'internationalisation des enseignements*

Dans notre analyse des facteurs qui influencent l'internationalisation des enseignements, objet de la section 4.1, il a été permis d'observer le fait que des facteurs tels que l'origine ethnique des enseignants, leur expérience ou leur vécu personnel, leur expérience d'enseignement dans leurs cours, la discipline enseignée ou encore la maîtrise des langues étrangères, ont une influence significative sur la décision d'internationaliser ou non les enseignements. Cependant les résultats montrent que la définition de l'internationalisation retenue par les enseignants est associée pour l'essentiel à la mobilité internationale des étudiants, ou encore à la mobilité des enseignants et n'intègre que très peu l'autre forme retenue par la littérature, qui est l'internationalisation « at home », plus axées sur l'approche

pédagogique, le contenu des enseignements, les activités extra-curricular, ou encore le rapprochement entre la culture locale et les divers groupes ethniques (Wachter, 2003, p. 6).

Si l'on s'en tient à la définition de Green (1989), un curriculum transformé englobe de nouvelles méthodologies, une nouvelle excellence académique, de nouveaux modes de pensée et de nouvelles manières d'enseigner et d'apprendre. Internationaliser le curriculum passe par ce type de transformation. Il est important de noter que les entretiens avec les participants n'ont pas ou très peu abordé cet aspect.

#### 4.5.2 Les raisons d'internationaliser le curriculum

Les entretiens des participants de l'étude ont révélé une certaine sensibilité à internationaliser les enseignements. Les raisons évoquées par les participants rejoignent surtout l'aspect bénéfique pour les étudiants. Parmi celles-ci, on retrouve :

- Le développement de la compétence interculturelle de leurs étudiants

« Donc, l'internationalisation... c'est la possibilité pour eux (les étudiants) de développer ce que j'appelle une compétence interculturelle, de développer une sensibilité aussi sur le rapport au savoir... c'est aussi de pouvoir se déplacer dans un univers qui est devenu global, ... on oriente quand même sa pensée autrement lorsqu'on a cette expérience là ». (JFFG3)

« Et donc ça je pense que d'encourager les étudiant(es) à leur dire, allez voir ailleurs, ce n'est pas simplement pour qu'elles aient des expériences de vie intéressantes mais aussi en terme de développement intellectuel, pour moi c'est fondamental ». (FDEI3)

- Permettre aux étudiants de vivre l'expérience vécue par l'enseignant.

Plusieurs enseignants citent le bénéfice qu'ils ont retiré de leur expérience à l'étranger, et expriment leur souhait de voir leurs étudiants vivre cette même expérience.

« D'abord, ce que j'ai vécu dans différents pays, différents continents, différentes universités, différentes langues. Le 2<sup>e</sup>, c'est que je pense que c'est vital de ne pas avoir une vision unique sur un sujet, une culture, un savoir. Je pense qu'en Amérique du nord, de façon générale, on a tendance à être un peu plus fermé sur soi-même. D'où l'absolue nécessité qu'on aille voir ailleurs ». (JFFG3)

- La préparation de leurs étudiants à une carrière professionnelle dans un monde de plus en plus globalisé.

« De toute façon, dans leur milieu de travail ils ont maintenant de fortes chances eux-mêmes de devoir, qu'ils aiment ou pas, travailler dans un contexte qui est plus international qu'il l'était auparavant. Faut les préparer à ça, ça fait partie de leur formation. Me semble en tout cas, en gestion de projets. Qu'on va donner cette ouverture, cette connaissance, cette prise en compte ». (MAFG2)

« Une grande partie de nos étudiants...se retrouvent soit au Ministère de la défense nationale, soit au Ministère des affaires étrangères, dans une ambassade ou la centrale à Ottawa...le Service canadien de renseignement et de sécurité. Où à ce moment là, ils restent en fait dans le contexte canadien mais ils sont obligés de penser le rapport avec le reste du monde ». (SRFG1)

- L'intérêt manifeste des étudiants pour un contenu de cours internationalisé

Dans cette perspective les enseignants restent convaincus de l'importance de développer les compétences interculturelles de leurs étudiants, et certains ont exprimé l'appréciation de leurs étudiants à la suite d'une expérience internationale vécue dans le cadre de leur cours. Le participant DBE11 a, par exemple, noté comment le changement de l'intitulé d'un cours de « Société nord-américaine » à « Société actuelle et mondialisation » avait suffi pour passer d'un cours avec très peu d'étudiants à un cours complet à toutes les sessions de l'année y compris à l'été.

« Même dans le comportement des étudiants. Les étudiants cherchent des apprentissages, à l'heure actuelle, alors qu'autrefois ils auraient pu vouloir aller chercher des apprentissages au Québec, en région, au Canada, etc. là à l'heure actuelle, les apprentissages internationaux deviennent dans des perspectives de carrière, des stratégies de formation, d'apprentissage. Ça devient des éléments centraux. » (DBE11)

Cependant, si une tendance des étudiants vers l'acquisition d'apprentissages internationaux a été relevée, peu de participants ont mentionné l'intérêt déclaré des étudiants sur ce sujet. Il convient donc de nuancer ce dernier élément. En effet les données statistiques du SRI ainsi que les études montrent plutôt que les étudiants, notamment au 1er cycle, ne perçoivent pas l'importance d'une internationalisation de leurs enseignements, notamment pour ce qui a trait à la mobilité internationale, et, dans ce sens, ne sont pas dans une position de demande spécifique.

#### 4.5.3 Les actions des enseignants pour internationaliser leurs enseignements

Que font les enseignants pour internationaliser leurs enseignements? Dans cette section seront relevées les différentes actions entreprises, par les participants à l'étude, pour internationaliser le curriculum au niveau du 1er cycle, ce qui répond à notre question de recherche Q1.

Les questionnaires relatifs aux entretiens individuels et aux groupes de discussion comportent plusieurs questions relatives aux actions entreprises par les participants à cette étude pour internationaliser le curriculum. En effet la question 1 du questionnaire relatif aux entretiens individuels, ainsi que les questions 3 et 7 du questionnaire relatif au groupe de discussion, posent directement la question de savoir « comment ils internationalisaient leurs cours de 1er cycle et ce que l'internationalisation de leurs cours entraîne ou signifie pour eux ».

Parmi les actions entreprises par les enseignants participants, on note :

- ✓ L'encouragement à la mobilité internationale,
- ✓ L'organisation de séjours ponctuels à l'étranger avec l'enseignant dans le cadre d'un cours
- ✓ La participation aux universités d'été,
- ✓ l'invitation de professeurs étrangers de passage à Montréal,
- ✓ L'illustration à partir de l'expérience personnelle durant leurs cours,
- ✓ La mise en place de programmes conjoints liés aux origines ethnique ou académique de l'enseignant.

Les commentaires ci-dessous des participants illustrent quelques-unes des actions entreprises par les enseignants, dans une perspective d'internationalisation de leurs enseignements :

« J'encourage toujours les étudiants à aller voir ce qui se fait ailleurs. Et quand ils ne peuvent pas se déplacer, c'est au moins d'aller voir ce qui se fait ailleurs, dans les textes ou les recherches ou les approches qui sont privilégiés ». (AMFG2)

«...on en a plusieurs écoles d'été, en Grèce, en Italie, à Berlin. Et on a aussi beaucoup d'activités organisées par des professeurs qui partent disons, à New Heaven pour voir l'architecture...ils emmènent les étudiants ». (JLEI2)

« On a développé, bon avec des choses à améliorer ce qu'on appelle une école de gestion internationale Mexique-Canada. Ça fait 5 ans. Il n'y avait rien, il y avait un peu l'idée des étudiants qui voulaient aller au Mexique...j'ai investi beaucoup sur cette école; aujourd'hui on a 5 années d'expérience, expérience de cours et stage...moi-même j'accompagne mes étudiants au Mexique ». (AJFG1)

L'analyse des actions d'internationalisation, relevées durant les entretiens individuels et les groupes de discussion, indique que les actions entreprises par les enseignants restent peu nombreuses. De plus, la majorité de ces actions tiennent plus de l'internationalisation « abroad », que de l'internationalisation du contenu des enseignements. Pour comparatif, une lecture rapide des entretiens des enseignants de l'université Laval, nous a permis de constater que les actions, entreprises par les enseignants de cette université pour internationaliser leurs enseignements, sont beaucoup plus axés sur la dimension internationale apportée au contenu.

#### *4.6 Sommaire des résultats et état de la situation concernant l'internationalisation du curriculum par les enseignants de l'UQAM au 1er cycle*

##### *4.6.1 Sommaire des résultats*

La décision d'internationaliser le curriculum est déterminée par plusieurs facteurs. Parmi ceux-ci, les facteurs individuels sont déterminants, comme l'indique la littérature. Le rôle de l'institution est également essentiel, et les enseignants participant à l'étude ont

exprimé le besoin d'avoir plus de support au niveau institutionnel, tant au niveau des moyens financiers que des services administratifs fournis par l'UQAM.

L'étude a révélé deux catégories d'enseignants :

- ceux qui n'ont pas d'intérêt particulier ou n'ont pas pris conscience de la nécessité d'internationaliser leur curriculum,

- ceux qui ont perçu un intérêt d'internationaliser leurs enseignements, compte tenu de leur expérience personnelle, de la discipline qu'il enseigne ou encore d'un nouvel environnement d'enseignement. Dans ce sens, il est intéressant de voir ce que les enseignants font personnellement, individuellement, et toutes les initiatives personnelles qu'ils prennent pour «créer des flux d'information, d'échange, de déblayage de terrain, connaître les programmes» (participant AMEI3).

L'étude a également montré que les enseignants appartenant à la seconde catégorie ont de la difficulté à déterminer le comment de l'internationalisation du curriculum, comme l'a exprimé le participant CAFG2 dans le commentaire suivant : « Effectivement je suis d'accord avec tout le monde que l'internationalisation comme mot, c'est un peu fourre-tout et on ne sait pas trop ce qu'on peut mettre autour de ça. Maintenant dans nos programmes, curriculum, qu'est-ce qu'on en fait ? » .

Cette deuxième catégorie d'enseignants ne semble pas adopter de démarche systématique ou globale d'intégration d'une dimension internationale à l'apprentissage des étudiants et à leurs enseignements en particulier. Ce constat n'est pas surprenant, dans la mesure où l'UQAM n'a pas encore atteint, comme l'a montré l'analyse documentaire de la section 4.1.3.2, l'étape de la sensibilisation à l'importance de l'internationalisation des enseignements, ni défini une politique spécifique à court ou moyen terme. Si on a pu observer la réalisation de quelques activités d'internationalisation, à l'échelle de quelques facultés ou départements, force est de constater qu'il n'existe pas de démarche décentralisée ou de politique institutionnelle spécifique au sein de l'UQAM. La littérature a montré que le support au niveau de l'exécutif de l'université était un facteur déterminant dans la mise en place et la réussite de politiques d'internationalisation des programmes d'enseignements (Bartell, 2003), et requérait la mise en place de mesures concrètes et de moyens financiers



suffisants. La mise en place d'une politique d'internationalisation des enseignements, en particulier au 1er cycle s'avère primordiale pour permettre à l'UQAM de se positionner dans l'environnement mondialisé actuel.

#### 4.6.2 État de la situation de l'internationalisation des enseignements à l'UQAM

L'analyse des résultats des divers entretiens effectués dans le cadre de cette recherche (chapitre 4), a permis de faire un état des lieux, du point de vue des enseignants, du niveau d'internationalisation des enseignements de 1er cycle au sein de l'UQAM. Un positionnement du niveau actuel d'internationalisation, basé sur les résultats de l'analyse qualitative et documentaire, et utilisant le modèle de Soderqvist (chapitre 2), est proposé dans le tableau ci-après (tableau 4.1).

Au regard de la grille de Soderqvist, l'UQAM se situerait au niveau 1 de l'échelle d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur. En effet, les résultats de notre étude qualitative et documentaire ont montré que du côté des enseignants, il y a peu ou pas d'intérêt particulier pour internationaliser les enseignements, et que ce sont souvent les origines de l'enseignant qui influencent la décision d'internationaliser le curriculum. Du côté de l'institution, l'internationalisation ne constitue pas une priorité pour l'UQAM, et la structure mise en place, à savoir le SRI, tourne essentiellement autour des activités de mobilité internationale des étudiants.

Les niveaux 2,3, et 4 d'internationalisation des enseignements au 1er cycle sont loin d'être atteints, comme on peut le voir dans la table 5.1 ci-après, qui précisent ce qui se fait, et ce qui ne se pas fait, au sein de l'UQAM, pour internationaliser les enseignements de 1er cycle. En effet, du point de vue des enseignants, les résultats montrent qu'il n'existe pas de démarche systématique d'intégration d'une dimension internationale chez les enseignants, comme il n'existe pas de stratégie ou de structure de support à l'internationalisation du curriculum au point de vue institutionnel, éléments indispensables pour atteindre le niveau 2 sur la grille de Soderqvist.



Dans le chapitre 5, nous nous proposons de réfléchir à un modèle d'internationalisation des enseignements pour l'UQAM, susceptible de constituer une base au développement d'une politique d'internationalisation des enseignements.

		NIVEAU	INTERNATIONALISATION DU CURRICULUM PAR LES ENSEIGNANTS	POLITIQUE D'INTERNATIONALISATION DE L'UQAM
Niveaux atteints		0	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pas d'intérêt particulier ou de prise de conscience de la nécessité d'internationaliser pour plusieurs enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activités d'internationalisation marginales au sein de l'exécutif</li> <li>▪ Quelques « free movers »</li> <li>▪ Enseignement des langues</li> </ul>
		1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'intérêt à l'internationalisation reste lié à l'expérience personnelle, la discipline ou à l'environnement des enseignants</li> <li>▪ Encouragement à la mobilité internationale des étudiants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'internationalisation est mentionnée mais n'apparaît pas comme une des priorités ou un des objectifs majeurs de l'UQAM</li> <li>▪ Création du SRI pour la gestion de la mobilité étudiante</li> </ul>
Niveaux non atteints		2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inexistence d'une démarche systématique ou globale d'intégration d'une dimension internationale à l'apprentissage des étudiants et au curriculum par les enseignants.</li> <li>▪ Intégration au contenu limitée à quelques Illustrations à partir de l'expérience personnelle des enseignants durant leurs cours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pas de structure de support à l'internationalisation du curriculum</li> </ul>
		3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inexistence d'un programme de reconnaissance pour les enseignants enclins à internationaliser leur curriculum.</li> <li>▪ Politique de recrutement des enseignants non axées sur la dimension internationale de l'enseignant</li> <li>▪ Support administratif limité de l'UQAM</li> <li>▪ Budgets limités pour la mobilité des enseignants, y compris pour ce qui est des voyages avec les étudiants</li> <li>▪ Budgets limités pour ce qui des invitations de professeurs étrangers</li> <li>▪ Politique linguistique limitant l'utilisation de documents dans une autre langue que le français.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inexistence d'une stratégie ou d'une politique spécifique claire d'internationalisation des enseignements</li> <li>▪ Révision timide de l'aspect qualité de l'internationalisation relatif aux partenariats avec d'autres écoles de gestion à l'étranger (ex. clôture du programme délocalisé avec université au Liban)</li> <li>▪ Le multiculturalisme, en tant que tel non mis en avant, si ce n'est au niveau du nombre d'étudiants étrangers.</li> </ul>
		4	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mise en place, au cas par cas, de programmes conjoints réalisés grâce à l'implication d'enseignants influencés par leurs origines ethnique ou académiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inexistence d'un organisme dédié à la promotion des programmes vers l'étranger (partenariats nés de relations développées par des enseignants à travers des départements)</li> </ul>

Tableau 4.1 : Niveaux d'internationalisation des enseignements de 1<sup>er</sup> cycle à l'UQAM  
(Base : entretiens avec les enseignants de l'UQAM et documents UQAM)

## PARTIE II

### INTRODUCTION

Les résultats de notre étude, effectuée à date, ont montré que les enseignants ont peu ou pas d'intérêt particulier pour internationaliser leurs enseignements et que l'internationalisation des enseignements ne constitue pas une priorité ou un objectif institutionnel de l'UQAM. L'internationalisation des enseignements est considérée aujourd'hui comme un indicateur important de la reconnaissance de la valeur d'un diplôme universitaire, tant au niveau national qu'international. Cet élément ne doit pas être négligé par l'UQAM, qui doit tenir compte des éléments ci-après.

En premier lieu, la majorité des grandes universités ont pris conscience de la nécessité de rajouter une dimension internationale aux programmes et aux processus d'enseignement ou d'apprentissage, dans le but de donner à leurs étudiants une vision et des compétences indispensables dans l'environnement globalisé actuel. Ceci est particulièrement important, du fait qu'un grand nombre d'étudiants n'auront pas la possibilité, pour diverses raisons évoquées au chapitre 1, de partir à l'étranger dans le cadre du programme de mobilité internationale. Les résultats de l'enquête sur l'internationalisation, réalisée par l'AUCC en 2006, ont montré que les universités canadiennes ont été unanimes quant à l'importance devant être accordée à la dimension internationale au sein de leurs programmes d'enseignement<sup>48</sup>. Aux États-Unis, les standards d'accréditation, auxquels sont soumises les universités, intègrent l'internationalisation du curriculum<sup>49</sup>. Dans ce sens, L'UQAM doit se

---

<sup>48</sup> AUCC, rapport sur l'Internationalisation des programmes d'études : guide pratique à l'intention des universités canadiennes, Mars 2009

<sup>49</sup> ACE, Mapping internationalization on US campuses, Final report 2003

doter d'une stratégie et d'une politique adéquate afin de garder sa compétitivité et son positionnement.

En second lieu, l'UQAM est tenue de satisfaire aux critères de certification existants. En effet, plusieurs organismes internationaux, tels que le Council on Licensure, Enforcement and Regulation<sup>50</sup> (CLEAR), font la promotion de l'excellence des diplômes, appliquant leurs propres critères de reconnaissance de la qualité des formations. De même, la certification EQUIS, accordée à la Faculté des Sciences de la Gestion de l'UQAM, attache une grande importance à deux aspects en particulier : la qualité des programmes d'enseignement<sup>51</sup>, y compris leur capacité à créer un environnement d'apprentissage favorisant le développement des compétences managériales des étudiants, ainsi que leur sens de la responsabilité globale; et l'innovation dans le design des programmes et dans la pédagogie<sup>52</sup>. Ainsi, la dimension internationale, tant au niveau de la mission que de la stratégie de planification ou encore de la stratégie opérationnelle<sup>53</sup>, est une exigence d'EQUIS.

Nous nous proposons, dans cette seconde partie de notre mémoire, de réfléchir au modèle le plus susceptible d'apporter une dimension internationale aux enseignements de 1<sup>er</sup> cycle à l'UQAM. Cependant, l'atteinte de cet objectif suppose d'intégrer plusieurs dimensions à la fois, ce qui rend la démarche fort complexe. En effet, le processus d'internationalisation implique plusieurs acteurs, la motivation à internationaliser devant provenir des instances dirigeantes, des facultés, des enseignants, des unités de coordinations, des professeurs, chargés de cours et, ultimement, des étudiants. La structure organisationnelle, en particulier, joue un rôle essentiel dans la mise en place d'un modèle d'internationalisation.

La réussite d'un tel projet d'internationalisation se doit d'intégrer toutes ces dimensions durant son implantation. Les avis divergent quant à l'approche à adopter. Si pour certains chercheurs, l'internationalisation au sein d'une université doit se faire globalement et

---

<sup>50</sup> <http://www.clearhq.org>

<sup>51</sup> 11 EQUIS quality criteria

<sup>52</sup> <http://www.efmd.org/index.php/accreditation/equis/what-is-equis>

<sup>53</sup> [http://www.efmd.org/attachments/tmpl\\_1\\_art\\_041027xvpa\\_att\\_050530nlfp.pdf](http://www.efmd.org/attachments/tmpl_1_art_041027xvpa_att_050530nlfp.pdf) - p.5

non pas de façon fragmentée et décentralisée (Clark, 1999)<sup>54</sup>, d'autres s'accordent à dire que l'université doit élaborer un plan décentralisé afin de tenir compte de la grande diversité des intérêts à l'intérieur de l'université. Dans ce sens, notre réflexion nous suggère deux stratégies possibles : la première approche (5.5.1) consiste en une approche « *haut-bas* », qui va du niveau stratégique vers le niveau opérationnel, telle que décrite dans le modèle de Bertrand (chapitre 3). La seconde approche (5.5.2) privilégie une stratégie « *milieu-haut* », qui va du niveau opérationnel (intermédiaire et base) vers le niveau stratégique. Nous nous proposons de présenter ces deux hypothèses avant de les valider auprès de diverses parties prenantes au sein de l'UQAM (chapitre 6), afin de déterminer lequel des deux modèles d'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle est à même de mieux répondre au contexte organisationnel actuel de l'UQAM.

---

<sup>54</sup> L'impasse des structures organisationnelles universitaires, CRDI, 1999

## CHAPITRE V

### PROPOSITION D'UN MODÈLE D'INTERNATIONALISATION DES ENSEIGNEMENTS DE 1<sup>ER</sup> CYCLE POUR L'UQAM

Les résultats de l'analyse qualitative, présentée dans le chapitre 4, tout comme la littérature, ont montré que si la décision d'internationaliser le curriculum restait l'apanage des enseignants, le support institutionnel jouait un rôle majeur. Comme nous avons pu le voir dans les chapitres précédents, l'appui de l'institution, tant au niveau de la politique institutionnelle que des ressources nécessaires à sa mise en œuvre, a une influence prépondérante sur la décision des enseignants d'internationaliser ou non leurs enseignements.

Dans la perspective de mettre en place un modèle d'internationalisation susceptible de répondre à la situation actuelle de l'UQAM, nous nous appuyerons sur le cadre conceptuel d'un modèle d'internationalisation des enseignements ainsi que les variables tel que défini dans le chapitre 3 relatif à la méthodologie. La section 5.1 présente les caractéristiques d'un modèle de gestion de projet performant appliqué à l'internationalisation des institutions d'enseignement supérieur. La section 5.2 présente, pour sa part, un modèle concret d'internationalisation des enseignements de 1er cycle pour l'UQAM. La conclusion de ce chapitre fait l'objet de la dernière section (5.3).

#### *5.1 Un modèle concret d'internationalisation des enseignements au 1er cycle pour l'UQAM*

La première partie de notre mémoire nous incite à la réflexion suivante. L'approche stratégique susceptible de permettre d'internationaliser les enseignements au 1er cycle de l'UQAM, qui nous vient d'emblée à l'esprit, est en grande partie influencée par le modèle de Bertrand (1987). Ce modèle est construit sur un design organisationnel lié à un contexte spécifique. Or depuis une dizaine d'années, le contexte tant politique qu'environnemental de l'UQAM a changé. La grave situation financière rencontrée par l'université, alliée aux

changements liés à un environnement de plus en plus internationalisé, ont changé la donne. Il apparaît clairement que le modèle de Bertrand ne prend pas en compte les changements organisationnels opérés ou en cours d'opération, au sein de l'UQAM, au cours de cette dernière décennie. D'un autre côté, les entretiens menés auprès des enseignants, dans le cadre de notre recherche, ont montré que si le rôle de l'exécutif était déterminant dans la mise en place d'une politique d'internationalisation du curriculum au 1er cycle, le rôle des enseignants et des facultés était également essentiel. La question qui se pose alors est de savoir quel serait le niveau (stratégique ou opérationnel) le plus opportun pour insuffler cette dynamique de changement permettant de donner une dimension internationale réelle aux enseignements de 1er cycle. Ceci nécessite d'analyser les deux approches stratégiques possibles, soit:

- une stratégie « haut-bas » qui privilégie une approche globale et centralisée, allant du niveau stratégique (exécutif) vers le niveau opérationnel;
- une stratégie « bas-haut », qui suggère une approche décentralisée, allant du niveau opérationnel vers le niveau stratégique.

Ces deux approches seront respectivement étudiées dans les sections 5.1.1 et 5.1.2. Par la suite, nous nous proposons de valider laquelle de ces deux approches est la mieux adaptée au contexte organisationnel actuel de l'UQAM, et ce au travers d'entretiens auprès de personnes ayant une connaissance approfondie de la structure organisationnelle de l'université (chapitre 6).

#### 5.1.1 Du niveau stratégique vers le niveau opérationnel : une approche centralisée

Dans cette section, un modèle concret de gestion de l'internationalisation des enseignements au 1er cycle de l'UQAM est proposé. Ce modèle a été conçu à partir de plusieurs données : le modèle de Soderqvist, tel que décrit dans la section 5.3, le cadre conceptuel développé dans le chapitre 3, à partir du modèle de Bertrand (figure 3.1), les documents et les rapports étudiés lors de la phase de revue de la littérature (chapitre 2), les

résultats de l'analyse des entrevues avec les enseignants de l'UQAM (chapitre 4), ainsi que les commentaires spécifiques de professeurs rencontrés dans le cadre de nos rencontres.

L'internationalisation du curriculum est considérée comme étant un élément déterminant dans la réussite d'une stratégie d'internationalisation des universités. Si plusieurs activités d'internationalisation sont le fait d'une influence extérieure, qui pousse les universités à s'adapter (Cameron, 1984), la démarche que nous avons privilégiée consiste à faire en sorte que le changement soit motivé de l'intérieur de l'institution. De plus, il apparaît nécessaire que dans la phase d'amorçage du processus d'internationalisation, l'UQAM adopte une démarche centralisée. Par la suite, il serait possible de donner plus de flexibilité aux diverses facultés et départements, en les encourageant à développer leurs propres activités d'internationalisation.

Dans le modèle ci-dessous (figure 5.1), nous partons de la situation actuelle de l'UQAM, en 2010. L'année 2014 est définie comme étant l'année où l'UQAM aura atteint ses premiers objectifs d'internationalisation des enseignements. Le choix d'une période de quatre ans est déterminé par le fait que le plan stratégique de l'UQAM couvre une période de quatre années.

Comme spécifié dans notre cadre conceptuel, défini dans le chapitre 3 (figure 3.1), plusieurs facteurs influencent l'internationalisation des enseignements : les facteurs individuels, les facteurs institutionnels, et les facteurs environnementaux. Cependant, les facteurs environnementaux ne seront pas pris en considération dans notre proposition de modèle concret d'internationalisation des enseignements, dans la mesure où nous nous attachons, dans notre approche, aux éléments internes à l'institution.

Chacun de ces éléments comporte des forces et des faiblesses, qui seront présentées dans les sections ci-après. De même, plusieurs opportunités et risques peuvent apparaître tout au long du processus d'internationalisation des enseignements, qui seront identifiés dans les sections suivantes.



Le positionnement futur de l'UQAM en termes d'internationalisation des enseignements de 1er cycle va dépendre de la stratégie et de la planification mises en place pour l'atteinte de cet objectif.

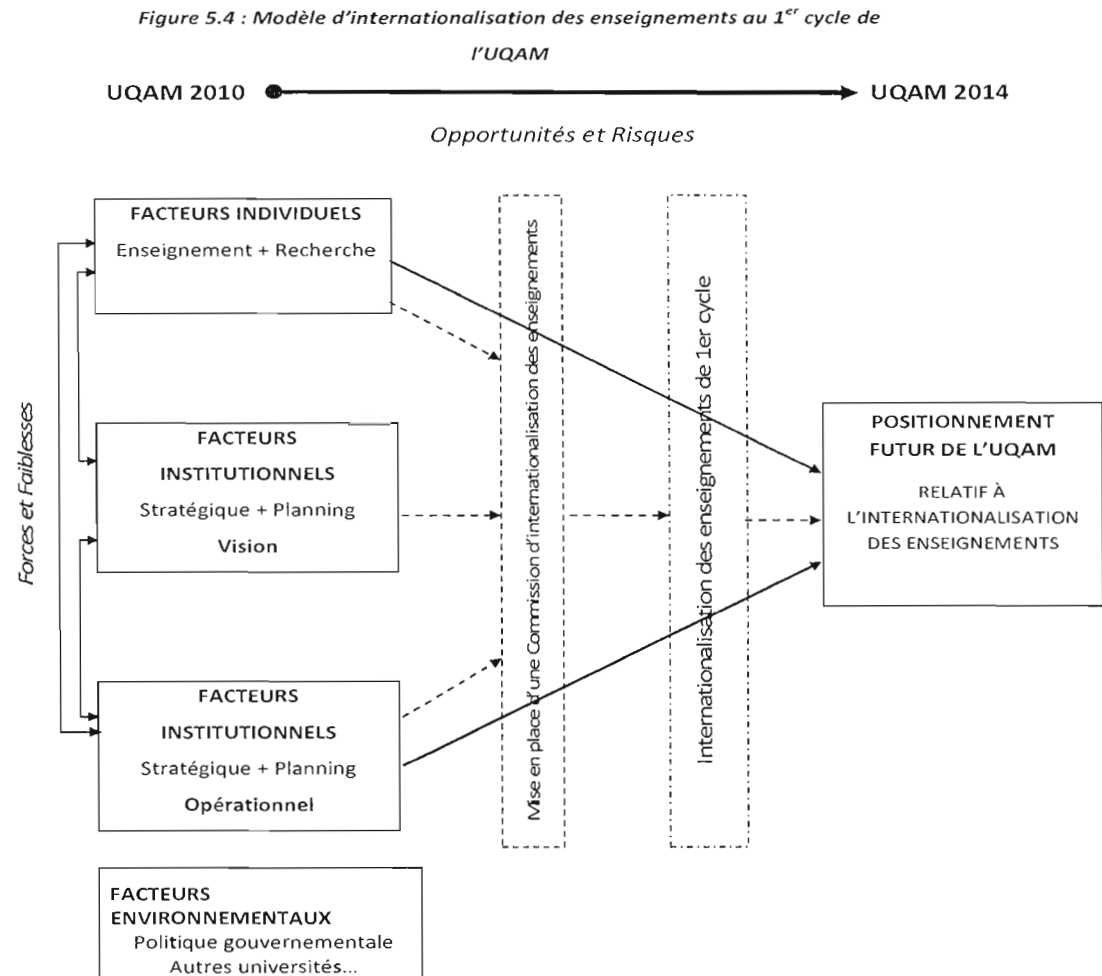


Figure 5.1 : Modèle d'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM (hypothèse 1)

Nous sommes conscients de la difficulté d'implanter un processus d'internationalisation des enseignements de 1<sup>er</sup> cycle au sein de l'UQAM, tant de par les difficultés liées à la complexité de l'organisation que de par la signification même que peut avoir l'internationalisation pour les différentes parties. En effet, la gestion d'un processus d'internationalisation ne peut se faire sans une entente sur le concept lui-même. C'est la raison pour laquelle la définition de l'internationalisation des enseignements, retenue dans le cadre de cette étude, fait l'objet d'un rappel.

#### *Définition de l'internationalisation du curriculum*

La définition que nous avons retenue est celle de Jane Knight (2004), selon laquelle l'internationalisation du curriculum consiste à introduire une dimension internationale et interculturelle dans le contenu du cours, dans le matériel d'enseignement, et dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

##### 5.1.1.1 Le niveau stratégique

L'enquête, réalisée par l'AUCC en 2007, a montré que les enseignants s'entendaient sur l'importance de l'appui de la haute direction au contenu des programmes grâce « à une vision et à une stratégie universitaire globale qui inclut des plans d'internationalisation et les ressources nécessaires à leur mise en œuvre »<sup>55</sup>. Les sections ci-dessous abordent les aspects liés à la vision et à au plan stratégique de l'UQAM.

##### a) Définir une vision pour l'UQAM

Une analyse documentaire relative aux documents administratifs de l'UQAM a montré que, contrairement à de nombreuses universités, aucun document officiel de l'UQAM (rapports d'activités, site web...) n'aborde la vision de l'institution. Pour exemple, l'université Laval, mobilise ses membres autour d'une vision très détaillée, qui est de « devenir une des

---

<sup>55</sup> AUCC, 2009, Guide pratique à l'intention des universités canadiennes

meilleurs universités au monde...se démarquant par ses programmes de formation..., son ouverture à l'international..., son engagement..., le développement des membres de sa communauté... ».<sup>56</sup>

Comme on a pu le voir, la vision est essentielle pour rassembler les acteurs des diverses facultés et écoles de l'université autour d'objectifs communs. La littérature et les entretiens ont montré que l'intérêt des enseignants pour l'internationalisation variait selon la discipline, et implicitement les départements et les facultés. L'élaboration d'une vision du développement futur de l'université est, à ce stade, indispensable pour mobiliser les différentes parties prenantes autour d'une vision partagée.

#### b) Déterminer les objectifs stratégiques et le plan d'action stratégique

La mise en place des objectifs stratégiques requiert de faire un état des lieux, ce qui nécessite une analyse des forces et des faiblesses de la situation actuelle de l'UQAM. À titre comparatif, le rapport l'Université Laval montre que l'internationalisation est une des priorités de l'institution. Leurs objectifs stratégiques se déclinent en deux stratégies clairement définies: d'un côté, vers une accentuation des efforts en matière d'internationalisation des activités (diversité du corps enseignant, renforcement de la prise de conscience des enjeux mondiaux...); d'un autre côté, vers une actualisation des stratégies institutionnelles en matière d'internationalisation (appui aux unités dans l'élaboration et la mise en place de leur plan d'action relatif à l'internationalisation de leurs activités, sensibilisation du milieu socioéconomique régional et national à la nécessité de soutenir les actions d'internationalisation de l'Université... )<sup>57</sup>.

Le tableau ci-après (tableau 5.1) reprend les forces et les faiblesses, en lien avec l'internationalisation des enseignements au premier cycle de l'UQAM. Le retard accumulé de l'UQAM en termes d'internationalisation des enseignements, en particulier au 1er cycle, est flagrant. Néanmoins, l'UQAM dispose aujourd'hui d'un potentiel humain interne

<sup>56</sup> [http://www2.ulaval.ca/fileadmin/cabinetrecteur/brochure\\_horizon2012\\_3.pdf](http://www2.ulaval.ca/fileadmin/cabinetrecteur/brochure_horizon2012_3.pdf)

<sup>57</sup> [http://www2.ulaval.ca/fileadmin/cabinetrecteur/brochure\\_horizon2012\\_3.pdf](http://www2.ulaval.ca/fileadmin/cabinetrecteur/brochure_horizon2012_3.pdf)

particulièrement riche, et d'une situation financière et politique plus stable. De plus, si le sujet de l'internationalisation du curriculum date depuis une bonne décennie, force est de constater que l'évaluation des politiques d'internationalisation des enseignements par diverses universités est relativement récente. Des études empiriques ont révélé que si beaucoup d'universités font référence à l'internationalisation dans leur plan stratégique, plusieurs ont élaboré des stratégies d'internationalisation, mais peu ont adopté une démarche systématique ou globale d'intégration d'une dimension internationale à l'apprentissage et à l'enseignement, et n'en sont encore qu'à l'étape de la sensibilisation à l'importance de l'internationalisation.

FORCES	FAIBLESSES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potentiel en termes de ressources humaines internes</li> <li>- Tout est encore à construire ce qui signifie de nombreuses opportunités</li> <li>- Situation financière et politique de l'UQAM plus stable</li> <li>- reconnaissance des efforts effectués au niveau de la gestion de l'université par l'environnement externe</li> <li>- potentiel en termes de financements externes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vision de l'UQAM non définie</li> <li>- inexistence d'une stratégie d'internationalisation</li> <li>- L'internationalisation n'apparaît pas comme une priorité dans les documents officiels</li> <li>- marginalisation des activités d'internationalisation</li> <li>- inexistence d'un programme de sensibilisation</li> <li>- Structure organisationnelle caractérisée par une certaine inertie, la résistance aux directives centrales, la décentralisation de l'expertise et de l'autonomie intellectuelle</li> <li>- pas de structure de support à l'internationalisation</li> <li>- pas de système de reconnaissance pour les enseignants</li> <li>- fonctionnement en silos des facultés : pas de cross-fonctionnalité ou de passerelles</li> </ul>

Tableau 5.1 Analyse des forces et faiblesses de l'UQAM en termes d'internationalisation des enseignements, telles que perçues par les enseignants lors de notre étude

Par conséquent, le retard de l'UQAM dans cette démarche pourrait se révéler opportun, dans la mesure où l'institution peut bénéficier d'une plus grande visibilité sur les tendances actuelles, s'inspirer des expériences et réalisations des autres universités, américaines et canadiennes en particulier, afin de s'assurer de l'aspect qualité.

### c) Mise en place d'une équipe projet pour l'internationalisation

Soderqvist (2003) recommande, dans la démarche d'internationalisation de l'université, d'adopter un management participatif. Il s'agit, à l'instar de notre exemple cité plus haut relatif à Aéro-Montréal, de mettre en place une structure de gestion de projet, réunissant autour d'une même table un ensemble d'acteurs pour réfléchir aux enjeux stratégiques de l'internationalisation, et développer une action planifiée, intégrée et concertée. Cette structure peut être définie sous le nom de Commission pour l'internationalisation des enseignements au 1er cycle de l'UQAM.

Un des premiers objectifs de la commission pour l'internationalisation sera d'élaborer une chartre de l'internationalisation des enseignements au 1er cycle de l'UQAM. L'équipe projet, pour sa part, devra être composée de membres sensibles à l'importance d'une internationalisation des enseignements, et comprendre : un membre représentant l'exécutif; un membre représentant chacune des facultés; deux enseignants choisis pour leur intérêt manifeste à l'internationalisation; un professeur représentant le syndicat des enseignants; un représentant de l'association des étudiants. Ces différents acteurs représentent le maître d'ouvrage. Leur mission est de définir sur la base d'objectifs précis, un plan d'action stratégique appliqué dans le temps. Cette innovation au sein de la structure organisationnelle implique un changement au sein de la hiérarchie de l'autorité, des flux de communication, des interactions susceptibles d'encourager le changement et une certaine coordination. Cette dernière est confiée au directeur de projet.

### d) Désignation d'un maître d'œuvre

La maîtrise d'œuvre est, quant à elle, confiée au directeur de projet. Cette personne est désignée par les membres de l'équipe projet. Le choix de la personne est essentiel à la réussite du projet. Le directeur de projet devra, en effet, faire preuve de leadership, de charisme, d'une profonde connaissance de l'institution, et d'une grande autonomie d'organisation, tout en s'assurant de la reconnaissance de ses pairs. Sous le contrôle du comité de concertation

stratégique, le directeur de projet a une mission de coordination. Il a une responsabilité globale sur tout ce qui peut affecter le projet depuis son démarrage jusqu'à l'atteinte des objectifs, qui est mesuré par les niveaux d'internationalisation attendus.

e) Trouver et mettre en place les financements nécessaires au projet

Le financement d'un projet d'internationalisation des enseignements constitue sans aucun doute le « nerf économique et budgétaire »<sup>58</sup>. La mise en place de moyens financiers adéquats est indispensable à la réussite du projet d'internationalisation des enseignements au 1er cycle de l'UQAM. Dans ce sens, l'UQAM se doit de mettre en œuvre une stratégie pour développer les ressources financières répondants au budget prédéfini. Les entretiens menés auprès des enseignants de l'UQAM, dans le cadre de cette étude, ont montré que le manque ou l'insuffisance de ressources financières constituait un des défis à l'internationalisation des enseignements. Cependant, si l'enquête, menée auprès d'enseignants par l'AUCC en 2006, a révélé que la difficulté d'obtenir du financement était un problème général dans les universités, elle a également montré que pour pallier à ce problème, les universités développaient diverses stratégies financières possibles: investissement de l'excédent payé en frais scolarité par les étudiants étrangers; versement des recettes des projets internationaux en cours dans un fonds de démarrage pour de futurs projets; sensibilisation de la collectivité locale à travers l'organisation d'activités de financement en appui à leurs initiatives de développement international.<sup>59</sup>

Dans ce sens, l'UQAM doit évaluer le montant du budget nécessaire pour remplir ses objectifs stratégiques, avant de définir les moyens de financement adéquats, tant au niveau interne qu'externe, en sollicitant en particulier la collectivité. Les entretiens menés à l'UQAM ont montré que les enseignants étaient capables de trouver des solutions innovantes pour financer leurs projets. Aussi, impliquer les enseignants dans le processus d'internationalisation pourrait révéler des synergies positives.

<sup>58</sup> Citation du participant EIDB1 lors des entretiens effectués à l'UQAM dans le cadre de cette étude

<sup>59</sup> Source : Atelier Banque Scotia et AUCC sur l'excellence en internationalisation au sein des universités canadiennes, 2007

La maîtrise d'un budget passe par l'optimisation des ressources disponibles. L'utilisation de ressources technologiques, de faibles coûts, peut diminuer de manière importante les frais liés à des rencontres entre enseignants dans d'autres pays, ou à des interventions d'enseignants invités dans un cours. Parmi les exemples, citons la tenue de téléconférences via l'utilisation de l'outil gratuit « skype », objet du commentaire du participant EIDB1 : « On a mené ce travail à travers 5 téléconférences qui étaient tenues dans 5-6 villes au Brésil, bon bien sûr ici, dans deux langues et demi. Ça réduit les coûts, c'est extraordinaire et en même temps l'expérience mériterait la peine d'être généralisée là. Même pour les cours.... ». Il est à noter que nombre de salles de cours à l'UQAM disposent déjà de l'infrastructure de base nécessaire à la tenue de visioconférences (rétroprojecteur, connexion internet, et écran).

En résumé, une bonne optimisation du budget de l'internationalisation passe par la mobilisation de ressources financières, humaines, et technologiques. Les mots clés étant : innovation, synergies, cross-fonctionnalité, fluidité de l'information, utilisation des ressources existantes.

#### 5.1.1.2 Le niveau opérationnel

##### a) La structure organisationnelle

La mise en place d'un système de structure organisationnelle pour l'implantation et le suivi du plan d'action stratégique est critique. Cette structure joue un rôle de coordination, d'information, de planification, d'établissement d'un plan d'action conforme à la stratégie de l'université, et de son suivi. Elle doit être différente du Service des relations internationales, et ce afin de marquer nettement, aux yeux des enseignants en particulier, le changement d'orientation en cours.

Afin de s'assurer de sa rapide intégration, la forme de cette structure ne doit pas être administrative, au sens premier du terme. En effet, la mise en place d'une nouvelle structure dans l'institution requiert des procédures administratives, complexes et longues, ce qui

pourrait constituer un handicap majeur. De plus, rappelons qu'il existe déjà, au sein de l'administration de l'UQAM, un service des relations internationales (SRI). Aussi la structure à mettre en place devra être extrêmement souple et flexible. Notre proposition est de créer une structure à la fois formelle et informelle, sous forme d'une commission en charge du projet d'internationalisation des enseignements au 1er cycle, qui aura été retenue au niveau du comité stratégique.

Le positionnement de cette structure au sein de l'organigramme de l'UQAM (annexe 19) est stratégique pour assurer son succès. Conformément à notre hypothèse, l'internationalisation des enseignements doit être insufflée à partir de l'exécutif. Notre proposition est que le projet d'internationalisation des enseignements soit rattaché directement au Recteur de l'UQAM. Le directeur du projet est en charge de la commission

#### b) Les enseignants

Le rôle joué par les enseignants est particulièrement critique dans le succès de tout réforme du curriculum, de part leur responsabilité au niveau de leurs enseignements, d'où l'importance de s'assurer de leur participation et de leur implication dans l'effort d'internationalisation (Bond, 2003). La question est de savoir comment intéresser et impliquer les enseignants. Les ateliers de sensibilisation s'avèrent être un moyen efficient (Schuerholz-Lehr, 2007).

#### ✓ Participer à des ateliers d'internationalisation

L'analyse qualitative et documentaire, effectuée dans le cadre de cette étude, a montré que si quelques enseignants, de par la discipline enseignée, étaient sensibles aux bénéfices de l'internationalisation de leurs enseignements pour leurs étudiants, la majorité des professeurs ne savent tout simplement pas comment internationaliser leur curriculum. D'un autre côté, on assiste à un cloisonnement tant à l'intérieur d'un même département que d'une même faculté. En effet, plusieurs enseignants ont avoué ne pas être au courant des activités menées par leurs collègues.



Dans ce sens, notre proposition est de mettre en place des ateliers afin de soutenir l'internationalisation du curriculum à l'échelle de l'UQAM<sup>60</sup>. Les enseignants seraient encouragés à participer à ces ateliers, qui peuvent prendre la forme soit de séances de formation donnant lieu à des discussions sur des problèmes pédagogiques rencontrés en classe, soit de séances d'information sur les partenariats établis par l'UQAM à l'étranger et des façons d'y prendre part, ou encore des activités menées par les collègues de diverses facultés. Ces ateliers sont un excellent moyen de permettre aux enseignants de dépasser le fonctionnement en silos existant au sein de l'institution.

✓ Définir les objectifs pédagogiques

La participation aux ateliers de formation et d'information permet aux enseignants de mieux établir les liens entre l'internationalisation et les objectifs pédagogiques, et de définir plus précisément leur approche pédagogique.

✓ Mettre en place des stratégies d'internationalisation du curriculum

La littérature recommande diverses stratégies pour internationaliser le curriculum (Knight, 2000). Parmi celles-ci, on retrouve:

- des travaux de cours susceptibles de faire réfléchir les étudiants sur leurs biais culturels et leurs hypothèses acquises.
- des études de cas, travaux et présentations d'équipes d'étudiants intégrant une dimension interculturelle ou internationale, discussions, liés à la discipline.
- des voyages d'études avec les étudiants
- l'utilisation de techniques d'apprentissage coopératif ou « cooperative Learning »<sup>61</sup> telles que le "Think-Pair-Share » ou encore le « jigsaw ».

---

<sup>60</sup> Source : étude pilote réalisée par Schuerholz-Lehr (2007)

<sup>61</sup> <http://faculty.brenau.edu/rchristian/Courses/Articles/CoopStruct.pdf>

- l'utilisation d'outils de communication tels que Skype ou wikis, pour inviter des enseignants ou des professionnels étrangers dans leur cours.
- Multiplier les simulations précédées d'un cours avant de passer à la simulation d'étudiants. Il s'agit, par exemple, dans un cours de droit, de mettre en place un type de « concours oratoire » avec les étudiants d'une université étrangère, ou encore d'effectuer des simulations de séances de l'ONU<sup>62</sup>, avec des participants de plusieurs pays. Ces simulations se feraient en direct via le système de visioconférence de Skype.

Ces différentes stratégies sont toutes susceptibles d'être appliquées, sans difficultés et avec de faibles moyens financiers, par un enseignant de l'UQAM, dans son cours. Pour cela, les enseignants ont besoin d'être encouragés, par l'institution en général, et en particulier par leur faculté et leur département.

#### ✓ Évaluer les apprentissages

Il est nécessaire de déterminer les critères d'évaluation des apprentissages. En effet, les étudiants devant acquérir, durant leur apprentissage, cette dimension internationale, les enseignants doivent évaluer, au moyen de méthodes qualitatives et quantitatives, le niveau d'internationalisation acquis par leurs étudiants.

#### ✓ Solliciter les appuis des personnes ressources au sein des facultés

Les doyens constituent d'importants agents de changements, dans la mesure où ils supervisent les budgets des départements et exercent une influence sur l'orientation de leur faculté. Dans ce sens, les enseignants ne doivent pas hésiter à solliciter leur appui pour tout ce qui concerne leurs activités d'internationalisation du curriculum.

---

<sup>62</sup> Suggestion d'un participant à cette étude

### c) Les facultés et les départements

Schuerholz-Lehr (2007) a souligné l'importance pour les enseignants d'obtenir l'appui de leur université, tant en termes de ressources qu'en termes de stratégie claire, afin de procéder à une internationalisation de leurs enseignements. Comment l'UQAM en général, et en particulier les facultés et les départements, peuvent-ils encourager les enseignants à internationaliser leurs enseignements?

La mise en place de mesures incitatives pour les enseignants, nécessite une bonne compréhension du rôle de chacune des parties prenantes au sein de l'UQAM. Ces éléments ont été en partie décrits dans la section 5.2.1, notamment pour ce qui est du rôle du syndicat des professeurs (SPUQ). Les enseignants de l'UQAM sont liés par une convention collective qui définit les politiques et les pratiques en matière de promotion et de permanence. Chaque convention fait l'objet de négociations entre le SPUQ et les représentants de l'administration universitaire. La mise en œuvre des politiques, y compris la politique d'évaluation des professeurs se fait, quant à elle, au niveau des départements.

Nous proposons quatre types de mesures, susceptibles de garantir la participation des enseignants pour l'atteinte des objectifs d'internationalisation escomptés.

#### ✓ Reconnaître, valoriser et récompenser les efforts des enseignants

Les entrevues, réalisées dans le cadre de cette étude, ont révélé l'inexistence d'un processus de reconnaissance des efforts fournis par les enseignants qui apportent une dimension internationale à leur cours. La reconnaissance et la valorisation sont des moyens efficaces d'encouragement à l'internationalisation. Cette reconnaissance pourrait faire l'objet d'un prix symbolique qui serait décerné chaque année à un enseignant ayant démontré des efforts concrets pour internationaliser ses enseignements.

#### ✓ Recruter des enseignants ayant à cœur la dimension internationale

Les résultats de notre analyse qualitative (chap.4) ont montré que l'approche internationale n'était pas un critère déterminant lors du processus de recrutement au sein des départements de

l'UQAM. Une ouverture des programmes d'études sur le monde, et le développement d'un corps professoral hétérogène, susceptible de favoriser une plus grande diversification, et une plus grande sensibilisation à l'aspect internationalisation des enseignements, passe par l'embauche de professeurs soucieux d'adopter une approche internationale dans leurs enseignements, ayant publiés des articles dans des revues traitant de développement international etc.

✓ Solliciter la participation de l'exécutif

Une communication servant à soutenir le rôle de l'internationalisation et à valoriser les diverses activités internationales liées à l'enseignement en particulier, peut créer une dynamique au sein de la faculté susceptible d'avoir un effet d'entraînement positif pour les autres facultés de l'UQAM. Dans ce sens, les facultés et les départements ont tout intérêt à solliciter la participation des membres du pouvoir exécutif (recteur, vice-recteurs...) pour des opérations de communication : événements spéciaux tels qu'un Forum sur l'internationalisation, semaine de l'éducation internationale à l'attention des étudiants de toutes facultés confondues, soirées de remise d'un prix de l'internationalisation, à l'instar des « Awards for Excellence in Internationalization » remis par l'AUCC et Scotia Bank, ou encore l'organisation d'un pôle d'internationalisation de l'enseignement supérieur durant la période d'été, en collaboration avec d'autres universités. A titre d'exemple, le participant EIDB1 a suggéré de multiplier les initiatives d'universités d'été, en prenant avantage du fait qu'il y ait quatre universités à Montréal, et que l'été dans la ville est une période riche en activités culturelles.

d) L'évaluation par les étudiants des cours et des programmes

Opérer au niveau international n'est plus le fait des multinationales seulement. En effet de nombreux dirigeants font de leur société une entreprise internationale, avec des accès à des clients et des fournisseurs de partout dans le monde, via internet (Leblanc, 2006). Un grand nombre de ces cadres n'auront pas eu l'opportunité, durant leur études, de bénéficier de la mobilité internationale. Dans ce cas, le curriculum reste le véhicule principal susceptible de leur apporter les compétences dont ils auront besoin au niveau de leur carrière

professionnelle. Dans la mesure où ils sont directement concernés, et dans une optique de sensibilisation des étudiants à cette dimension internationale à acquérir, il est essentiel que ces derniers soient impliqués dans le processus d'internationalisation des enseignements.

Cette implication des étudiants peut se faire à plusieurs niveaux :

- ✓ en les sollicitant, lors des évaluations de cours en fin de session, à souligner les efforts déployés par les professeurs pour apporter une dimension internationale à leur cours. Il s'agit d'intégrer dans la grille d'évaluation des éléments relatifs à l'aspect « international » du contenu : contribution de telle ou telle activité du curriculum à leur compréhension interculturelle; appréciation de l'intervention d'un professeur ou d'un professionnel invité dans le cours; etc.
- ✓ en les invitant à participer à des enquêtes (sondages via internet avec un courrier d'introduction signé par le recteur de l'université), afin de faire part de leur perception du niveau d'internationalisation des enseignements au sein de l'UQAM, et des moyens susceptibles de le développer. Cette initiative a pour effet de sensibiliser les étudiants au sujet de l'importance de l'internationalisation, d'une part, et d'autre part de donner des pistes aux enseignants, aux facultés, et à la commission en charge du projet d'internationalisation, susceptibles d'aider à développer d'autres stratégies d'internationalisation au sein de l'université.
- ✓ En valorisant les expériences internationales d'étudiants : entretiens diffusés dans le journal interne de la faculté de l'étudiant, avec une diffusion plus globale (bulletin web de l'UQAM), remise de prix, organisation d'un concours.

#### 5.1.1.3 Les flux informationnels

Plusieurs participants aux entretiens tenus dans le cadre de cette étude ont fait part du fait qu'ils n'étaient pas au courant des activités développées par leurs collègues. Le participant

EIDB1 a fait part du cas courant de deux professeurs n'ayant pas connaissance qu'ils travaillaient sur des universités d'été au même endroit.

Une circulation fluide des flux d'information entre les différents niveaux, stratégiques et opérationnels, est un facteur certain de succès pour atteindre les niveaux d'internationalisation du curriculum escomptés.

Plusieurs circuits peuvent être mis en place pour véhiculer l'information, destinés aux parties en interne, et destinés au grand public « uqamien ». En premier lieu, la commission d'internationalisation a un rôle important à jouer dans l'information devant être communiquer aux diverses parties prenantes. Ces flux doivent aller du niveau stratégique vers le niveau opérationnel et inversement. Ceci peut se faire via un site internet ou d'une infolettre hebdomadaire, de rapports faisant régulièrement état du niveau d'avancement de la commission d'internationalisation, des activités en cours et invitant les membres des facultés à apporter leur contribution. En second lieu, l'utilisation du Service des communications de l'UQAM, peut jouer un rôle majeur, en véhiculant à travers son système des informations relatives aux activités d'internationalisation : entrevues avec des étudiants ayant participé à un voyage d'études, entrevues de professeurs visiteurs, activités internationales en cours... Ces éléments peuvent faire l'objet d'une page web spéciale « international ».

Encore une fois, les ressources tant humaines que technologiques existent au sein de l'institution, et constituent une base solide à une circulation efficiente de l'information.

Le tableau ci-après (tableau 5.2) fait une synthèse des actions intervenant au niveau stratégique et opérationnel, ainsi qu'au niveau informationnel, susceptibles de permettre d'atteindre un niveau élevé d'internationalisation des enseignements au 1er cycle de l'UQAM.

Niveau stratégique	Bureau du Recteur et haute direction Direction des facultés	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intégrer dans la vision l'aspect internationalisation du curriculum et en faire une des priorités dans son plan stratégique</li> <li>▪ Mise en place d'une commission de concertation stratégique sur l'internationalisation du curriculum et désignation d'un directeur de projet</li> <li>▪ Valorisation de l'internationalisation à travers l'organisation d'événements (dîner du Recteur) soulignant les réalisations d'étudiants ayant participé à des activités interculturelles</li> <li>▪ mesures incitatives dans les structures destinées à reconnaître et à récompenser le travail des professeurs</li> </ul>
Niveau opérationnel	Facultés et écoles	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mise en place d'ateliers d'internationalisation pour les enseignants (voir chapitre 2, p.20)</li> <li>▪ Organisation d'un forum sur l'internationalisation : lieu d'échanges où les prof peuvent venir faire part de leur collaborations, échanger sur les meilleures pratiques, recherches en cours, valoriser et faire connaître ce qui se passe ailleurs.</li> <li>▪ Prix de l'internationalisation</li> <li>▪ Révision des critères de recrutement</li> <li>▪ Valorisation de l'école des langues pour encourager l'apprentissage des langues</li> </ul>
	Direction du projet d'internationalisation du curriculum « Commission d'internationalisation des enseignements »	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestion de la performance : mesurer le niveau d'internationalisation</li> <li>▪ Mise en place du plan d'action</li> <li>▪ Gestion des flux d'information</li> <li>▪ Création de synergies</li> <li>▪ Reporting</li> </ul>

Niveau opérationnel	Professeurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ adopter une démarche systématique ou globale d'intégration d'une dimension internationale des enseignements et encourager les étudiants à interagir.</li> <li>▪ Participation aux ateliers d'internationalisation</li> <li>▪ Travaux de cours intégrant une dimension internationale : études de cas...</li> <li>▪ Voyages d'études avec les étudiants</li> <li>▪ Partenariats ou initiatives avec des universités étrangères</li> <li>▪ Invitations de professeurs étrangers</li> <li>▪ Développement d'activités internationales (universités d'été...)</li> <li>▪ Encouragement des étudiants à travailler et étudier à l'étranger (mobilité étudiante)</li> <li>▪ Encouragement des étudiants à apprendre d'autres langues</li> <li>▪ Offrir aux étudiants, y compris internationaux des occasions de partager leurs expériences</li> </ul>
	Étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dans le cadre des évaluations de cours, souligner l'utilité des efforts des enseignants</li> <li>▪ Utiliser l'expérience internationale et connaissances des étudiants</li> <li>▪ Exiger des étudiants qu'ils prennent un cours « international » d'une liste de cours</li> <li>▪ Encourager les étudiants à avoir une expérience d'étude/travail à l'étranger. En faire une des exigences pour le diplôme si possibilité</li> </ul>

*Tableau 5.2 : Modèle d'approche centralisée - Stratégie «haut-bas»  
d'internationalisation du curriculum au 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM*

#### 5.1.1.4 Mesurer le niveau d'internationalisation

L'AUCC (1977) a mis en place huit indicateurs pour mesurer le niveau d'internationalisation. Parmi ceux-ci figurent : le nombre d'étudiants internationaux; le changement dans le curriculum; les partenariats internationaux; la mobilisation de ressources financières, humaines et technologiques pour l'internationalisation; les partenariats entre le secteur privé et l'université; les contributions des enseignants à l'internationalisation; la



contribution à la recherche sur l'internationalisation; la contribution des projets universitaire de développement de l'internationalisation à l'internationalisation.

Les indicateurs retenus par l'AUCC permettent de procéder à une évaluation comparative des universités entre elles. Cependant, cette liste ne nous paraît pas exhaustive pour bien mesurer, en interne, le niveau d'internationalisation atteint. En effet, d'autres critères, en majorité quantitatifs, semblent plus adaptées pour pallier à la situation:

- le nombre de cours et de programmes ainsi que d'activités co-curricular intégrant une dimension internationale au sein des différentes facultés;
- le nombre d'enseignants sensibilisés à la nécessité d'internationaliser leurs enseignements, ayant participé aux ateliers de formation et d'information;
- le nombre d'enseignants recrutés sur la base de leur expérience internationale;
- le nombre d'enseignants bénéficiant d'un programme de mobilité
- le nombre de professeurs invités ou d'activités de cours intégrant une dimension internationale
- le nombre d'évènements et de prix décernés pour encourager l'internationalisation;
- le nombre d'étudiants appartenant à d'autres facultés que l'école de langues, inscrits dans un cours de langue étrangère (exemple : étudiant de la faculté de communication/département journalisme inscrit dans un cours d'arabe journalistique).

### 5.1.2 Du niveau opérationnel vers le niveau stratégique : une approche décentralisée

Dans la section 5.1.1, le modèle d'internationalisation des enseignements au 1er cycle que nous avons proposé, est basé sur la structure organisationnelle, de type bureaucratique, telle que décrite par Mintzberg (1983) et reprise par Bertrand (1987) dans son analyse relative au profil organisationnel de l'UQAM <sup>63</sup>. L'organisation bureaucratique est

---

<sup>63</sup> Bertrand, Profil organisationnel de l'UQAM : approche théorique et étude comparée, 1987

caractérisée par un recours à la centralisation (Crozier, 1980). Cependant la forme d'une organisation dépend des caractéristiques de son environnement, qui peut être stable ou changeant (Burns et Stakler, 1961; Bédard, 2003). L'environnement externe, le contexte spécifique ou encore la situation particulière de l'organisation peuvent influencer sur le changement organisationnel. Il est à noter que le design organisationnel développé par Bertrand (1987) ne prend pas en compte les changements opérés au niveau de l'environnement général de l'UQAM au cours de ces dernières années. La mise en place d'une stratégie d'internationalisation des enseignements au 1er cycle de l'UQAM nécessite de prendre en considération le contexte passé et présent, pour bien comprendre l'organisation passée, actuelle, et à venir de l'institution. Dans ce sens, qu'en est-il de l'UQAM? Nous nous proposons d'analyser ci après les diverses caractéristiques de la structure organisationnelle actuelle et des processus décisionnels de l'université (5.4.2.1) avant de proposer un modèle d'internationalisation prenant en compte ces nouveaux éléments (5.4.2.2).

#### 5.1.2.1 Les changements dans la structure organisationnelle actuelle et dans les processus décisionnels

##### *a) Les caractéristiques liées à la taille et à la diversité de l'UQAM*

L'UQAM fête cette année ses 40 ans. Depuis sa création en 1969, la structure organisationnelle a connu un grand nombre de changements, en particulier en termes de taille. De 12000 étudiants en 1974, l'UQAM compte aujourd'hui plus de 39.000 étudiants (hors Téluc), répartis entre ses sept facultés et écoles, dont 12.000 seulement pour la faculté des sciences de la gestion. De plus, le profil des étudiants varie d'une faculté à l'autre. Si la majorité des étudiants de la faculté de science politique et droit sont à temps plein, plus de 50% des étudiants de la faculté des sciences de la gestion le sont à temps partiel.

Dans le même sens, l'UQAM compte aujourd'hui 1006 professeurs (en sus des 2121 chargés de cours). Cette croissance, tant au niveau du nombre d'étudiants que des enseignants, n'est pas sans influence sur le sens communautaire au sein de l'institution. En effet, les entretiens réalisés dans le cadre de cette étude ont révélé que si les professeurs connaissent en général leurs collègues d'un même département, ils ont moins de rapports

avec des professeurs d'autres départements et encore moins d'autres facultés. Cette perte du sentiment d'appartenance à une collectivité est accentuée par une plus grande diversité au sein de l'institution universitaire (Clark, 1999). Dans ce sens, l'UQAM apparaît comme une structure composée de multi-collectivités distinctes aux intérêts divergeant. Il apparaît difficile, dans ce contexte, de mettre en place une politique globale et centralisée de sensibilisation à l'internationalisation.

#### *b) La modification dans la structure de l'autorité*

Depuis une dizaine d'années, on assiste à un phénomène de « facultarisation » au sein de l'UQAM. La période 1997-1998 voit la création de la Faculté des lettres, langues et communications, de la Faculté des sciences et de la Faculté des sciences humaines. En 1999 est créée la Faculté de science politique et de droit. En 2000-2001, le secteur d'éducation devient la faculté d'éducation. Cette « facultarisation » s'est traduite par une décentralisation d'un certain nombre d'activités jusqu'ici gérées au niveau stratégique. Plusieurs changements ont été apportés à l'organigramme de l'UQAM au cours de ces dernières années et d'autres sont encore à venir dans les prochains mois<sup>64</sup>. Dans cette perspective, la mise en place d'une politique d'internationalisation des enseignements à l'UQAM suppose l'adoption d'une approche facultaire.

#### *c) La mise en place de la politique 43*

En mai 2005, la direction de l'UQAM a défini les orientations institutionnelles relatives à l'ensemble de ses activités internationales, suggérant une politique internationale pour les facultés. La « politique 43 » précise que « Les facultés sont les lieux de concertation, de coordination et d'aide au développement des activités internationales. En tant que regroupements d'unités académiques, elles ont notamment le mandat de veiller à la concertation entre les disciplines et les différents programmes et les cycles d'études qu'elles

---

<sup>64</sup> Le dernier organigramme de l'UQAM étant actuellement en cours de validation par les différentes instances administratives, nous ne disposons que de l'ancienne version (annexe 19).

gèrent. À ce titre, elles sont responsables d'assurer le développement intégré de leurs activités internationales, de même que d'établir leurs priorités, dans le respect des initiatives et des responsabilités des diverses unités académiques. Elles doivent donc veiller à ce que leurs activités internationales, tout en s'inscrivant dans les objectifs et les orientations de la politique internationale, soutiennent leur stratégie de développement facultaire et, pour ce faire, elles sont invitées à se doter des mécanismes organisationnels qu'elles jugent adéquats. Chacune des facultés soumet annuellement à la Commission des études, pour approbation, un rapport détaillé de ses activités internationales et des activités de ses unités, ainsi qu'un plan de développement».<sup>65</sup>

La « politique 43 » encourage les facultés à développer leurs propres activités internationales. Cependant la prise de conscience de la nécessité d'intégrer une dimension internationale dans les programmes remonte bien avant 2005. En effet, la faculté de science politique et droit, a fait, dès sa création, de l'internationalisation une priorité, intégrant dans son premier plan stratégique de 2001-2003, une dimension internationale dans divers programmes, qui s'est matérialisée par la création d'un baccalauréat en relations internationales et droit et d'un institut des relations internationales. Plusieurs axes d'internationalisation ont été défini depuis, encore présent dans le plan stratégique 2010-2013: obligation dans le cursus des étudiants de suivre des cours de langues, de passer une année complète à l'étranger, octroi de crédit pour les stages à l'étranger, développement d'activités de simulation et de concours internationaux. Dans le même sens, la Faculté des sciences de la gestion a prévu d'intégrer dans son plan stratégique 2010-2013 le développement de profils et de cours intégrant une dimension internationale, dont des cours de gestion donnés en anglais. La Faculté d'éducation n'est pas en reste, l'internationalisation ayant fait l'objet en 2002 d'un rapport d'étude<sup>66</sup>, mettant en avant le défi lié à l'internationalisation en termes de diversité linguistique et culturelle. Le plan stratégique 2010-2013 de la faculté de l'éducation prévoit de continuer à donner une dimension internationale aux différents programmes offerts par cette faculté.

---

<sup>65</sup> [http://www.instances.uqam.ca/politiques/Politique\\_43.html](http://www.instances.uqam.ca/politiques/Politique_43.html)

<sup>66</sup> Rapport du groupe de travail sur l'intégration des étudiants non francophones à l'UQAM et sur la langue d'enseignement, 2002, sous la direction de Paul Bélanger.

*d) Le rôle des enseignants dans le contenu des programmes*

Les membres du corps professoral ont une très grande influence dans la mesure où ils font partie de nombreux comités à l'intérieur des départements et des facultés. De même le contrôle des programmes d'études et de son contenu est entre les mains des professeurs ou encore des départements. L'encouragement des enseignants à donner aux programmes d'études une plus grande dimension internationale nécessite la mise en place de mécanismes au sein des départements et des facultés. Cependant, ces mécanismes doivent tenir compte du fait que les agendas des enseignants sont aujourd'hui plus chargés, dans la mesure où ils doivent faire face à des tâches d'enseignement plus lourdes, ainsi qu'à des impératifs en termes de publications de leurs recherches et de développement d'activités internationales, ce qui leur laisse peu de temps pour travailler à la révision des syllabus de leur cours, en vue de leur donner une dimension plus internationale.

*e) L'influence des étudiants et des associations étudiantes*

Aucun recteur ou doyen d'une université canadienne ne peut aujourd'hui prendre une décision stratégique sans consulter les représentants des associations étudiantes de son institution. Les étudiants de l'UQAM ont, à travers leurs associations, une influence certaine au niveau de l'UQAM de par leur participation à divers comités au sein des facultés, des départements ou encore du conseil d'administration de l'université. Nous sommes loin de l'image d'associations étudiantes dont les membres « ne pensent qu'à faire la fête ». De nombreuses associations étudiantes ont vu le jour ces dernières années, au sein de chaque faculté, et au sein de chaque département d'étude : ACESG pour la faculté des sciences de la gestion, AFESH pour la faculté des sciences humaines, AEMSP pour la faculté de science politique, AESSUQAM pour la faculté des sciences, et AEMBAR pour les étudiants du MBA recherche, AEMCBUQAM pour les étudiants en chimie et biochimie, etc. Ces associations sont très organisées, avec des sous commissions ayant chacune un rôle d'intervention spécifique tant au sein de l'UQAM qu'à l'extérieur. Ceci montre toute l'influence qu'elles peuvent avoir dans les comités et le conseil d'administration de l'université. Un de leur pouvoir réside notamment dans leur capacité à toucher et à mobiliser les étudiants. En effet,

la communication avec les étudiants reste difficile au niveau de l'institution, et le réseau associatif d'un programme d'études est souvent plus efficace pour joindre les étudiants.

*f) La situation financière*

Le financement d'une stratégie d'internationalisation a souvent été évoqué lors des entretiens menés avec les enseignants (chapitre 4). Ces derniers ont mentionné le manque de moyens financiers mis à disposition par l'UQAM. Une des conséquences attendues de la « facultarisation » en cours est la décentralisation des budgets. Ceci signifie que les facultés auront à l'avenir toute la latitude pour décider des montants à allouer à telle ou telle activité, compte tenue des priorités stratégiques, l'internationalisation du curriculum, pouvant être une de ces priorités.

En résumé, les diverses caractéristiques de la structure organisationnelle actuelle et des processus décisionnels de l'université, définis dans la section 5.4.2.1, apportent un regard nouveau sur l'approche stratégique d'internationalisation des enseignements à suivre. La section suivante propose un modèle qui répond à ce nouveau contexte.

#### 5.1.2.2 Proposition d'un second modèle d'internationalisation des enseignements

Les éléments analysés dans la section 5.1.2.1 nous encouragent à mettre en place un modèle d'internationalisation des enseignements au 1er cycle de l'UQAM différent de celui proposé initialement. La différence majeure réside dans le niveau d'intervention à partir duquel le processus d'internationalisation est susceptible d'être optimisé. En effet, notre réflexion à ce stade nous oriente vers la mise en place d'un modèle facultaire et non plus institutionnel. Dans ce sens, notre modèle ne se situe plus au niveau stratégique (exécutif) mais au niveau opérationnel (facultés, enseignants, étudiants), l'internationalisation des enseignements démarrant non pas à l'initiative de l'exécutif, mais à celle des facultés indépendamment les unes des autres.

Le modèle proposé est applicable aux différentes facultés de l'UQAM. Il suppose de suivre un processus spécifique, tel que défini ci-après.

#### a) Faire un choix politique

L'internationalisation des enseignements doit constituer un choix politique pour la direction de la faculté. Cependant, chaque faculté, compte tenue de la discipline, son historique, ses ambitions aura sa vision propre. Celle-ci doit être clairement exprimée et se retrouver dans le plan stratégique.

#### b) Déterminer le plan d'action stratégique

Chaque faculté se doit de mettre en place leur plan stratégique respectif, d'internationalisation du curriculum, adapté à ses propres besoins. Celui-ci doit se faire après une analyse des forces et des faiblesses de la faculté face à ce défi. Cette stratégie doit intégrer les objectifs d'internationalisation des enseignements et les moyens mis en place pour atteindre ces objectifs. Divers plans stratégiques 2010-2013 sont actuellement en cours de réalisation dans différentes facultés, intégrant dans leurs objectifs l'internationalisation de leurs programmes d'enseignement. Le défi réside cependant dans la réalisation effective de ces derniers.

Le plan stratégique devrait comprendre un certain nombre d'éléments stratégiques:

- le développement de profils et de cours internationaux
- l'encouragement à l'acquisition d'expériences internationales par les étudiants de 1<sup>er</sup> cycle, via des stages à l'international ou des sessions universitaires à l'étranger
- la promotion des programmes d'études permettant d'attirer plus d'étudiants étrangers et par la même accroître la diversité et les échanges interculturels au sein des cours.

« Quand on a ouvert le BREDI, cela a ouvert sur une autre clientèle ». (RCEIV6)

- le développement d'activités internationales, dont la création de nouveaux réseaux internationaux de professeurs-chercheurs.



La stratégie devra comprendre des objectifs chiffrés. Ce pourrait être, dans le cas de la faculté des sciences de la gestion, d'atteindre l'objectif de 5% d'étudiants qui partent pour faire des études ou un stage à l'étranger.

c) Désigner une personne ressource pour l'internationalisation

La profonde détermination des membres de la faculté à rendre l'internationalisation du curriculum possible doit se retrouver dans tous les discours et les actions entreprises. La mise en place du processus d'internationalisation du curriculum doit être confiée à une personne de la faculté qui jouera le rôle de directeur de projet. Le choix de cette personne est essentiel à la réussite du projet. Le directeur de projet devra être choisi parmi les professeurs et non les cadres administratifs. Il doit en effet pouvoir parler « d'égal à égal » avec les différentes parties prenantes au sein de la faculté. Parmi les critères de sélection on retiendra le leadership, le charisme, une excellente connaissance de l'institution, une grande autonomie d'organisation, et surtout une reconnaissance de ses pairs. Sous le contrôle du doyen, le directeur de projet a un rôle d'animateur permanent auprès des enseignants, et des départements. Il a également pour mission de:

- mettre en œuvre la stratégie d'internationalisation élaborée par la faculté dans son plan stratégique relative au profil et au contenu des cours
- élaborer les mécanismes permettant d'évaluer de façon périodique tous les éléments liés à la stratégie d'internationalisation des enseignements
- assurer la coordination avec les enseignants, ainsi que les différents programmes et départements
- entretenir les flux informationnels intra-faculté, inter-faculté (avec ses collègues en charge du projet d'internationalisation des enseignements dans les autres facultés), et avec la direction de l'UQAM, l'objectif étant que le sommet et la base puisse maintenir un contact permanent.



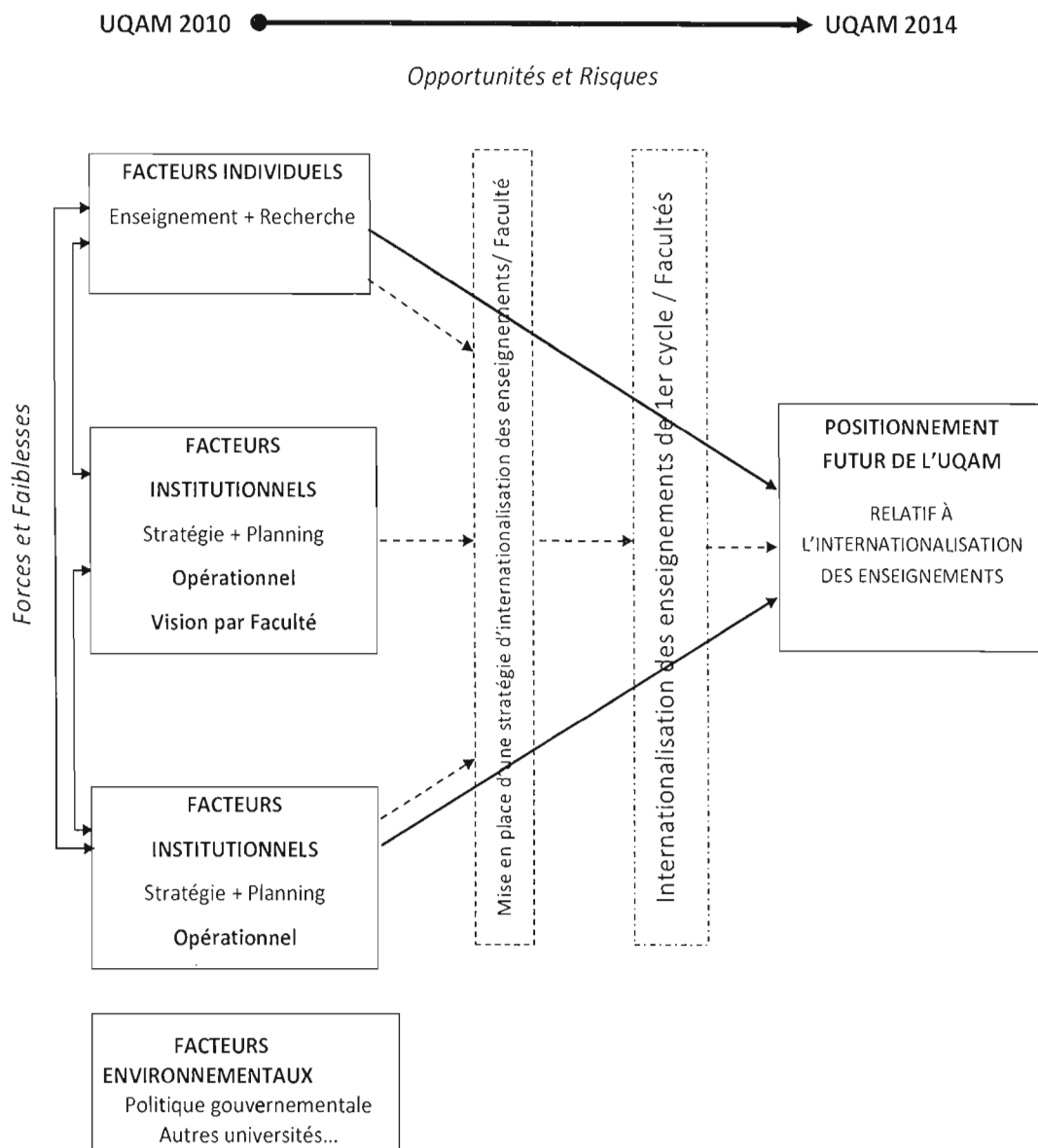


Figure 5.2 : Modèle d'internationalisation des enseignements  
au 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM (hypothèse 2)

Comme spécifié dans la section 5.1.2.1.d, le contrôle des programmes d'études et de son contenu est entre les mains des professeurs ou encore des départements. Le rôle des

enseignants étant majeur dans l'élaboration du syllabus, la stratégie doit cibler en particulier les professeurs. La mission du directeur de projet comprend un travail d'animation auprès des enseignants, afin de les sensibiliser davantage à internationaliser leur contenu de cours, leur apporter le support individuel dont ils ont besoin quant à l'approche pédagogique, et valoriser les actions qu'ils entreprennent dans ce sens. Ce qui nécessite de créer des occasions de rencontres directes avec les professeurs (accompagnement individuel dans la réflexion avec professeur...), des échanges relatifs à des méthodes (ateliers d'internationalisation, définition d'objectifs pédagogiques ...), la mise en place d'actions de support (pour l'organisation de voyages ou de stages étudiants...).

D'un autre côté, la mission du directeur de projet est de s'assurer de transmettre les éléments et réflexions des enseignants auprès des départements de la faculté dans le but d'évaluer les actions entreprises, de reconnaître, valoriser et récompenser les efforts des enseignants, ou encore d'assister la faculté dans le recrutement de professeurs ayant à cœur la dimension internationale.

d) Faire participer les étudiants à l'internationalisation des enseignements  
via les associations étudiantes

Vertesi (1999) a mis en avant le rôle que peuvent jouer les étudiants comme agents de changement au sein des universités. Les étudiants de l'UQAM sont regroupés en diverses associations, comme explicité ci-dessus (5.5.2.1.e). Compte tenu de leur atout en termes de communication directe avec les étudiants, ces associations peuvent jouer un rôle pertinent pour convaincre leurs membres à l'importance de l'ouverture aux autres cultures dans leur carrière et dans leur développement personnel, ou encore aider à créer des relations étroites entre les enseignants et les étudiants.

« Les professeurs sont dans leur coin et ne communiquent pas avec les étudiants. Il y a une grosse rupture de communication... Il n'est pas facile pour l'université de rejoindre les étudiants, d'établir le contact. Cela a beaucoup évolué quand même. Le doyen de notre faculté est aujourd'hui en contact avec notre association. Il est ouvert...à l'écoute de ce que veulent les étudiants...». (Participant MIEIV1, ancien président d'association étudiante).

Dans ce sens, impliquer les associations dans la stratégie d'internationalisation des enseignements peut se révéler payante. A titre d'exemple, l'AIESEC<sup>67</sup> offre une base de données riche pour les étudiants souhaitant effectuer un stage à l'international. Une collaboration entre les départements concernés par ce type de stage et l'association permettrait d'offrir aux étudiants d'effectuer des stages à l'étranger, et les encourager à partir par une reconnaissance de crédits.

e) Mettre en place les financements nécessaires au projet

La « facultarisation » en cours devrait donner aux facultés une plus grande autonomie dans la gestion de leurs budgets. Dans la mesure où l'internationalisation des enseignements est un choix stratégique prioritaire, la faculté doit définir un budget à cet effet, si besoin est en y affectant des ressources d'activités moins importantes. Cela suppose pour le doyen et son équipe de faire des choix qui peuvent se révéler difficiles.

« On peut privilégier ce que l'on veut...je dois avouer que les choix qu'ont fait nous ont coûté par rapport à d'autres dimensions».

(EIRCV6, ancien doyen de l'UQAM)

Compte tenu de la légèreté de la structure à mettre en place, le financement de ce projet ne devrait pas constituer un frein. Et dans la perspective où cette stratégie est susceptible de drainer plus d'étudiants nationaux et étrangers (les programmes proposés étant plus attractifs), l'investissement requis pourrait se révéler opportun. La stratégie d'internationalisation des enseignements peut être financée à même le budget existant. D'autres sources de financement peuvent être mises en place. A titre d'exemple, la faculté de science politique et de droit de l'UQAM a mis en place un système de contribution volontaire des étudiants pour financer le centre de développement professionnel en droit. De même la faculté a recruté une professionnelle (ancienne du SRI) qui s'occupe d'internationalisation dont la responsabilité est d'organiser des rencontres avec les stagiaires afin de valoriser leur expérience auprès des étudiants, ou encore d'apporter un support aux étudiants qui souhaitent étudier à l'étranger.

---

<sup>67</sup> Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciale

f) Encourager les flux informationnels

Le facteur fondamental pour la réussite d'une stratégie demeure dans la capacité à communiquer. Le défi réside dans un flux informationnel fluide entre le niveau opérationnel et le niveau stratégique. En effet, une approche fragmentée et non coordonnée par faculté et par département peut être source de confusion et de problèmes (Clark, 1999).

Aussi, la circulation de l'information doit se faire à différents niveaux :

- au niveau intra-facultaire, entre les professeurs d'un même département, entre les départements
- au niveau inter-facultaire, en permettant aux directeurs de projet respectifs pour chacune des facultés d'échanger leur expérience et défis.
- du niveau opérationnel vers le niveau stratégique, et inversement.

La table ci-après (tableau 5.3) fait une synthèse des actions intervenant au niveau opérationnel, permettant d'atteindre d'un niveau élevé d'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM.

Niveau opérationnel	Facultés et écoles	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Création de profil et cours intégrant dimension internationale</li> <li>▪ Implication associations étudiantes</li> <li>▪ Organisation d'un forum sur l'internationalisation : Prix de l'internationalisation</li> <li>▪ Révision des critères de recrutement</li> <li>▪ Valorisation de l'école des langues pour encourager l'apprentissage des langues</li> </ul>
	Directeur du projet d'internationalisation du curriculum	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Animation auprès des professeurs</li> <li>▪ Mise en place du plan d'action élaboré à partir des rencontres avec les professeurs et chefs de départements</li> <li>▪ Gestion de la performance : mesurer le niveau d'internationalisation</li> <li>▪ Gestion des flux d'information</li> <li>▪ Création de synergies inter-départements, interservices et inter-facultaires</li> </ul>
Niveau opérationnel	Professeurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adopter une approche systématique d'intégration d'une dimension internationale des enseignements</li> <li>▪ Travaux de cours intégrant une dimension internationale : études de cas...</li> <li>▪ Offrir aux étudiants, y compris internationaux des occasions de partager leurs expériences</li> <li>▪ Organiser des voyages d'études avec les étudiants</li> <li>▪ Invitations de professeurs étrangers</li> <li>▪ Développement d'activités internationales (universités d'été...)</li> <li>▪ Encouragement des étudiants à travailler et étudier à l'étranger (mobilité étudiante)</li> <li>▪ Encouragement des étudiants à apprendre d'autres langues</li> <li>▪ Partenariats ou initiatives avec des universités étrangères</li> </ul>
	Associations étudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promouvoir l'expérience internationale auprès des étudiants</li> <li>▪ Encourager les étudiants à avoir une expérience d'étude/travail à l'étranger.</li> <li>▪ Jouer le rôle d'interface informationnelle entre les étudiants et les départements/faculté (avec le concours de ces derniers).</li> </ul>

Tableau 5.3 : Modèle d'approche décentralisée - Stratégie «bas-haut» d'internationalisation du curriculum au 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM

## 5.2 Conclusion

L'UQAM se doit aujourd'hui de mettre une grande partie de ses efforts sur le curriculum, afin de donner une dimension internationale aux apprentissages prodigués à ses étudiants. Dans ce sens, l'université, en général, doit clairement spécifier ses engagements d'internationalisation, tant au niveau de sa mission que de son plan stratégique, et évaluer régulièrement la performance liée à son plan d'action. Compte tenu de la participation insuffisante des étudiants des universités nord américaines, en général, et « uqamien-ne » en particulier, aux programmes de mobilité internationale, l'UQAM n'a d'autre possibilité que de centraliser ses efforts afin d'apporter à ses étudiants les compétences et les connaissances internationales requises pour leur carrière professionnelle.

Dans notre réflexion, nous avons retenu deux hypothèses possibles qui nous ont menées à déterminer deux scénarios respectifs d'internationalisation du curriculum: la première (5.4.1) privilégie une approche globale de l'internationalisation, menée par une structure-projet mise en place au niveau de l'exécutif; la seconde (5.4.2) prône une démarche décentralisée de l'internationalisation des enseignements, permettant à chaque faculté ou département de suivre sa propre voie, dans le cadre des politiques institutionnelles existantes.

Les changements en cours dans la structure organisationnelle de l'UQAM et par là même dans les processus décisionnels, analysés dans la section 5.4.2.1, nous font pencher vers le second scénario. En effet le modèle d'internationalisation «bas-haut » nous apparaît comme étant le plus approprié au contexte actuel de l'UQAM. Nous nous proposons dans le chapitre suivant (chapitre 6) de valider notre choix de modèle auprès de personnes ressources, connaissant parfaitement l'institution pour y occuper (ou y avoir occupé) des postes de responsabilités. Les commentaires et suggestions recueillis, relatifs au niveau de réalisme et de faisabilité du modèle feront l'objet d'une analyse et permettront d'effectuer les réajustements nécessaires.

## CHAPITRE VI

### VALIDATION DU MODÈLE PROPOSÉ AUPRÈS DE DIVERSES PARTIES PRENANTES

Notre réflexion nous a amené à analyser deux stratégies possibles d'internationalisation du curriculum. Une analyse plus précise du contexte actuel de l'UQAM, objet de notre section 5.4.2.1, alliée à notre intuition, nous fait tendre vers une stratégie d'internationalisation « bas-haut ». L'objectif de ce chapitre est de valider cette stratégie auprès de différentes personnes ressources directement impliquées dans le 1<sup>er</sup> cycle d'enseignement de l'UQAM.

#### *6.1 La méthodologie*

Cette section met en avant les éléments méthodologiques utilisés lors de notre démarche de validation d'un modèle d'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM. Une présentation de l'instrument de recherche ainsi que de la population est précisé dans les sections ci-après.

### 6.1.1 Le choix de la méthode

Durant cette phase de notre étude, la méthode de collecte de données que nous avons retenue est l'entrevue semi-dirigée. Ce choix se justifie par le fait que les entrevues semi-dirigées livrent un accès direct à l'expérience des individus, ce qui en fait un outil privilégié pour accéder aux faits et aux interprétations sur des situations connues par les acteurs (Yin, 1994; Wacheux, 1996).

L'instrument de recherche retenu pour la validation de notre modèle est un questionnaire. Nous avons opté pour des questions ouvertes afin de d'amasser le maximum d'informations. Dans ce sens, un guide d'entrevue a été établi.

Nous avons au préalable rappelé aux divers participants la définition retenue, dans le cadre de cette étude, de l'internationalisation du curriculum, que Knight (...) définit comme un « processus d'intégration d'une dimension internationale et interculturelle dans le contenu du cours, dans le matériel d'enseignement, et dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ».

L'administration du questionnaire s'est faite lors d'entrevues, d'environ une heure, menées auprès de personnes directement (ou ayant été) impliquées, à un niveau ou un autre du 1er cycle de l'UQAM. Ces entrevues ont eu lieu après l'élaboration de notre modèle d'internationalisation du curriculum (sections 5.2.1 et 5.2.2) et nous permettent de vérifier certains éléments d'analyse susceptibles de nous conforter dans notre choix du modèle le plus approprié au contexte de l'UQAM.

Le fait de faire appel à des répondants représentant diverses parties prenantes nous permet d'effectuer une triangulation à partir des différentes sources de données recueillies (Patton, 2002).



### 6.1.2 La population et l'échantillon

En termes de population cible, le principe retenu a été de rencontrer diverses parties prenantes intervenant à divers niveaux hiérarchique de l'UQAM, tant au niveau exécutif, qu'au niveau facultaire, départementale et étudiant. L'échantillon a donc été fait selon une certaine perception de l'apport que ces participants pourraient apporter à cette recherche. Le nombre initial de participants était de quatre et concernait essentiellement des doyens et directeurs de départements. Cependant au fur et à mesure que des éléments pertinents étaient trouvés, ou que de nouvelles opportunités de rencontres se présentaient, nous avons élargi l'échantillon. A titre d'exemple, l'entretien avec un directeur de département nous a amené à rencontrer le doyen de sa faculté; de la même façon, nous avons appris, par le bulletin hebdomadaire de l'UQAM d'avril 2010, le lancement de la chaire Unesco de développement curriculaire logée au sein de la faculté des sciences de l'UQAM. Il nous apparaissait opportun de rencontrer un membre de cette chaire en entrevue, d'autant plus que la seule faculté n'ayant pas participé à nos entretiens individuels et à nos groupes de discussion lors de la première phase de notre étude était la faculté des Sciences.

L'anonymat des répondants a été garanti, à l'instar de ce qui a été fait lors de nos premiers entretiens et groupes de discussion (chapitre 4).

Nous avons sollicité huit participants à différents niveaux de notre modèle organisationnel.

- Au niveau stratégique : nous avons rencontré un membre du conseil d'administration de l'UQAM, qui a occupé plusieurs fonctions au sein de l'université, dont celle de professeur.
- Au niveau opérationnel, nous avons rencontré :
  - au niveau facultaire :
    - un doyen actuellement en fonction, ayant occupé diverses positions au sein de la faculté, dont celle de Vice-doyen et de professeur;
    - un ancien doyen d'une des plus importantes facultés de l'UQAM, ayant occupé diverses positions au sein de la faculté;

- un professeur, ancien directeur du Service des Relations internationales de l'UQAM;
  - un professeur de la faculté d'éducation, membre d'un groupe de travail sur la langue d'enseignement à l'UQAM;
  - un professeur en charge d'un département de relations internationales au sein d'une faculté de l'UQAM;
  - un membre de la chaire Unesco de développement curriculaire.
- au niveau étudiant :
- un étudiant, ancien président de l'Association de l'École des Sciences de la Gestion (AESG);
  - un étudiant, président de l'Association Internationale des Étudiants de Sciences Économiques et Commerciales (AIESEC).

## 6.2 L'analyse des entretiens

L'analyse des entretiens avec les diverses parties prenantes a permis de mettre en avant les différentes caractéristiques d'une gestion performante de l'internationalisation des enseignements à l'UQAM, par rapport à quatre perspectives particulières : leur vision (1), leur plan d'action (2), leur financement (3), et leurs conditions de réussite (4). Celles-ci sont présentées dans le tableau ci après (tableau 6.1) et décrites dans les sections ci-après. Si certaines caractéristiques présentent des éléments communs aux différentes parties prenantes, d'autres au contraire présentent des éléments distinctifs.

Tableau 6.1 : PROPOSITION D'UN MODÈLE D'INTERNATIONALISATION DES ENSEIGNEMENTS AU 1<sup>ER</sup> CYCLE DE L'UQAM

Niveau stratégique	Caractéristiques d'une gestion performante de l'internationalisation			
	Parties prenantes	1 - VISION	2 - PLAN D'ACTION	3 - FINANCEMENT
Niveau stratégique	<b>CONSEIL D'ADMINISTRATION</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Membre du CA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'internationalisation des enseignements ne constitue pas une priorité pour l'UQAM</li> <li>Facultarisation : « L'avenir est dans une politique facultaire »</li> <li>Nécessité d'une approche facultaire pour l'internationalisation des enseignements</li> <li>Changements dans la structure organisationnelle de l'UQAM: dissolution d'un certain nombre de services centraux tels que le SRI.</li> <li>L'apprentissage des langues doit passer par l'école des langues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan stratégique 2010-2014 déjà adopté et approuvé au niveau financier: l'internationalisation n'est pas mentionnée (Commission des études n'a pas véhiculée l'élément internationalisation des enseignements lors de la consultation).</li> <li>Non à une stratégie d'internationalisation insufflée à partir du niveau exécutif. Si mise en place d'un comité inter-facultaire d'internationalisation des enseignements au niveau de l'exécutif celui-ci ne pourrait que donner des orientations et apporter un soutien à la mise en œuvre auprès des facultés.</li> <li>Plan d'action potentiel: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tester l'intérêt auprès des facultés; réalisation d'expériences pilotes dans les différents programmes</li> <li>- désignation d'un maître d'œuvre par faculté; Possibilité de partage d'un professionnel entre deux facultés si accord entre elles pour créer une structure inter-facultaire.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Décentralisation des budgets</li> </ul> <p>Les frais relatifs aux services conseils prodigués par un comité inter-facultaire pourraient être facturés aux facultés.</p>
		<b>4 – Conditions de réussite :</b> - respect des cultures et des partenaires; orientations proposées respectant des principes d'équité et de réciprocité; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adoption par les comités facultaires (conseil académique) et la commission des études de la politique d'internationalisation des enseignements</li> <li>- Sensibiliser les associations étudiantes ayant une voix au conseil académique</li> </ul>		

Niveau opérationnel	Parties prenantes	Caractéristiques d'une gestion performante de l'internationalisation		
		1 - VISION	2 - PLAN D'ACTION	3 - FINANCEMENT
	<b>FACULTÉS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Doyens et Vice-Doyens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'internationalisation des enseignements doit se faire au niveau facultaire et non au niveau central.</li> <li>La décision d'internationaliser les enseignements demeure le choix politique de la faculté.</li> <li>L'internationalisation des enseignements doit être une priorité dans le plan de développement de la faculté. Cependant le niveau de priorité est fonction des disciplines enseignées au sein de chaque faculté.</li> <li>La collaboration entre les facultés intéressées ne peut être qu'encouragée mais sans aucun mécanisme spécifique tel qu'une structure inter-facultaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan stratégique 2010-2013 : l'internationalisation des enseignements comme priorité de la faculté</li> <li>Développer des programmes d'étude dans la perspective de l'internationalisation; donner une saveur internationale aux cours : exemple du BREDI à la faculté de sciences politique et droit</li> <li>Mise en place d'une infrastructure (indépendante de celle du SRJ) : recherche de bourses pour les étudiants, organisation de rencontres avec stagiaires, professeurs</li> <li>Valorisation des expériences des étudiants (événements étudiants-doyen-professeurs-équipe de coordination...)</li> <li>Sensibiliser les étudiants aux langues et activités internationales (stages, études)</li> <li>Mise en place d'un système de reconnaissance pour les étudiants : attestation de stage dans dossier étudiant</li> </ul> <p>Sensibiliser les enseignants au fait que l'internationalisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La mise en place d'un budget pour l'internationalisation demeure un choix politique</li> <li>Mettre en place une infrastructure (professeur dédié) pour aller chercher des financements</li> </ul> <p>Ressources financières plus importantes dû à la hausse du nombre d'étudiants (dont les étudiants étrangers) attirés par la dimension internationale donnée à un programme d'étude et langue d'enseignement (anglais, espagnol)</p>

Caractéristiques d'une gestion performante de l'internationalisation			
Parties prenantes	1 - VISION	2 - PLAN D'ACTION	3 - FINANCEMENT
Niveau opérationnel		<p>du curriculum n'est pas un travail supplémentaire mais une façon de voir sa discipline</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Développer des rencontres de sensibilisation et d'échanges avec les enseignants d'une durée d'1h30 maximum (lunch, café, cocktail...)</li> <li>▪ Mettre en place des cours en d'autres langues que le français</li> <li>▪ Encourager les initiatives personnelles des enseignants</li> <li>▪ Valoriser la formation lors de la présentation des cursus; Inviter les étudiants à prendre certains cours dans leur curriculum; mettre en place des cours « internationaux » obligatoires dans le curriculum (exemple du bac international en gestion).</li> </ul>	
	<p><b>4 – Conditions de réussite :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adopter une stratégie des petits pas</li> <li>- éviter de calquer des politiques identiques à tous les programmes et les facultés (exemple: l'internationalisation de la sociologie)</li> <li>- s'assurer que la volonté d'internationaliser à la base existe</li> <li>- s'éloigner de l'image que l'UQAM a été fondé avec en premier lieu sur des préoccupations sociales, dont celle de rendre l'université accessible à tous.</li> <li>- s'assurer du dosage dans le degré de centralisation permettant d'optimiser l'ensemble des initiatives au quotidien.</li> <li>- s'accorder sur le fait que l'internationalisation des enseignements doit se faire au sein de la faculté, et non pas à travers les formations à l'étranger (exemple du MBA vendu à l'international)</li> <li>- ne pas laisser libre cours à l'entrepreneuriat anarchique (problème de conventions non respectées)</li> </ul>		

Caractéristiques d'une gestion performante de l'internationalisation	
Parties prenantes	
<b>DÉPARTEMENTS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeur</li> </ul>	<b>1 - VISION</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'internationalisation doit se faire par faculté. Elle ne peut être transversale à l'UQAM</li> <li>▪ Les facultés ont un rôle essentiel à jouer dans l'internationalisation des programmes</li> </ul> Stratégie de court terme
	<b>2 - PLAN D'ACTION</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Établir un constat sur ce qu'est l'internationalisation et en préciser les éléments.</li> <li>▪ Mise en place d'un comité d'internationalisation au niveau facultaire et départementale.</li> <li>▪ Institutionnaliser les réunions de départements à chaque début de session, afin d'informer du contenu des cours, des thèmes...</li> </ul>
	<b>3 - FINANCEMENT</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Décentralisation des budgets</li> </ul> Les frais relatifs aux services conseils prodigués par un comité inter-facultaire pourraient être facturés aux facultés.
<b>4 – Conditions de réussite : - S'assurer de la coopération des professeurs et chargés de cours si nécessité d'apprentissage</b>	

Caractéristiques d'une gestion performante de l'internationalisation		1 - VISION	2 - PLAN D'ACTION	3 - FINANCEMENT
Niveau opérationnel	Parties prenantes			
	<b>UNITÉS DE COORDINATION</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inexistence d'une vision institutionnelle</li> <li>▪ Les facultés sont en meilleure position que l'exécutif pour ce qui est de l'internationalisation</li> <li>▪ L'exécutif doit mettre en place les grandes conditions institutionnelles : des encouragements, des moyens financiers et des cadres de priorité</li> <li>▪ L'implication de la commission des études est essentielle.</li> <li>▪ L'internationalisation se pose de manière différente selon les disciplines</li> <li>▪ L'internationalisation des enseignements doit être une ouverture sur le monde et un enrichissement permettant d'augmenter l'employabilité de l'étudiant.</li> </ul> <p>L'internationalisation des enseignements ne peut être un substitut à la mobilité internationale</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mettre en place une réflexion relative au niveau d'internationalisation du contenu souhaité : orientations, préférences, pertinence sur des contenus.</li> <li>▪ Mandater spécialement un professeur qui relancerait les professeurs tous les 6 mois pour discuter avec eux de leur plan de cours, assurer une animation avec les départements et les enseignants.</li> <li>▪ Créer des synergies entre les départements d'une même faculté.</li> <li>▪ Création d'une structure inter-facultaire liée à un sous-comité international relevant de la commission des études (agents facultaires travaillant sur les divers irritants rencontrés).</li> </ul> <p>recupérer l'informel international auprès des professeurs (exemple professeur invité sur le budget d'un autre professeur et dont personne n'est informé); utiliser les initiatives des professeurs pour construire des liens durables</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Peu de moyens disponibles</li> </ul> <p>Demander une plus grande contribution financière aux étudiants</p>

Caractéristiques d'une gestion performante de l'internationalisation			
Niveau opérationnel	Parties prenantes	1 - VISION	2 - PLAN D'ACTION
			3 - FINANCEMENT
			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Développer les langues (exemple de projet d'un Moodle interuniversitaire requérant que les étudiants soient trilingues).</li> <li>▪ Utiliser les nouvelles technologies pour apporter des contenus internationaux dans le cours : sites internet, CD, formation à distance...</li> <li>▪ Mise en place d'ateliers d'échanges de best practices</li> </ul>
		<b>4 – Conditions de réussite :</b> - Conjonction d'une volonté collective et de moyens. Cette combinaison est variable selon les facultés et les visions disciplinaires. - un suivi régulier	



Caractéristiques d'une gestion performante de l'internationalisation			
Parties prenantes	1 - VISION	2 - PLAN D'ACTION	3 - FINANCEMENT
<b>CORPS PROFESSORAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Professeurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recteur comme animateur de la vie intellectuelle de l'université</li> </ul> <p>Se donner une vocation internationale pour accroître le nombre d'étudiants étrangers et faire face à l'enjeu démographique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan stratégique : faire de l'internationalisation une exigence du contenu dans la matière enseignée.</li> <li>Adopter une approche d'animation fonctionnelle basée sur un modèle d'activités.</li> <li>Accroître la résonnance internationale des curriculums et des activités co-curriculaires.</li> <li>Augmenter l'intérêt de l'internationalisation au niveau de la population étudiante et de la recherche.</li> <li>Mise en place d'un service de traduction afin d'ouvrir d'autres possibilités aux étudiants.</li> <li>Mise sur pied de séminaires d'échanges avec les professeurs experts sur le comment internationaliser davantage le curriculum, comment penser les programmes pour accueillir au niveau du contenu les étudiants étrangers.</li> <li>Valorisation du travail des enseignants</li> </ul>	<p>Possibilité de trouver des financements via le CRSH, ministères (exemple: ministère de l'emploi...)</p>
Niveau opérationnel	<b>4 – Conditions de réussite :</b> Éviter la multiplication de structures - facteur linguistique		

Caractéristiques d'une gestion performante de l'internationalisation			
Parties prenantes	1 - VISION	2 - PLAN D'ACTION	3 - FINANCEMENT
<b>ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES</b> Étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire de l'AESG un élément moteur de soutien à l'internationalisation auprès des étudiants et des enseignants.</li> <li>▪ Développement de synergies et de passerelles entre les associations étudiantes des autres facultés grâce à la mise en place d'une instance inter-facultaire.</li> </ul> <p>Une ouverture aux langues et aux cours en langue autre que le français.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Optimisation des outils technologiques par les enseignants dans les cours.</li> <li>▪ S'assurer du support de personnes d'influence (leaders informels)</li> <li>▪ Organisation d'une conférence sur thématique internationale/session</li> <li>▪ Offrir plus de cours ayant une dimension internationale, dont des cours obligatoire</li> <li>▪ Révision des syllabus pour donner plus de contenu aux cours</li> <li>▪ Utilisation des relais associatifs pour mieux communiquer avec les étudiants</li> <li>▪ Mise en place d'un système de crédit pour les stages internationaux</li> </ul> <p>Mise en place d'une structure à l'intérieur de la faculté susceptible d'aider les étudiants intéressés par la mobilité internationale ou les stages à l'étranger (expérience SRI négative</p>	Peu de soutien financier de la part de l'université

Caractéristiques d'une gestion performante de l'internationalisation			
Parties prenantes	1 - VISION	2 - PLAN D'ACTION	3 - FINANCEMENT
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utiliser les expériences des étudiants partis en mobilité ou en stage à l'étranger pour valoriser les programmes</li> </ul> <p>Mettre plus en évidence dans les locaux de la faculté l'aspect internationalisation (« quand je me promène à l'ESG, je ne vois rien d'international » EIV/AEMR</p>	
Niveau opérationnel	<p>4 – Conditions de réussite : - - revoir les curriculums de cours pour leur donner plus de contenu international</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plus grande communication entre les associations étudiantes</li> <li>- réduire le fonctionnement en silos de l'UQAM</li> </ul>		

Caractéristiques d'une gestion performante de l'internationalisation			
Parties prenantes	1 - VISION	2 - PLAN D'ACTION	3 - FINANCEMENT
<b>ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES</b> Étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maintien d'un contact permanent entre le sommet et la base</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Partage de l'information : bulletin, rencontres...</li> <li>▪ Meilleure gestion de l'information existante : révision des listes courriels; éviter duplication courriels;</li> <li>▪ Favoriser les concertations et assurer partage du bagage informationnel en invitant des professeurs lors des visites d'invités étrangers.</li> <li>▪ Institutionnaliser des réunions à chaque début de session afin de permettre une large circulation de l'information</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inexistence d'un budget spécifique</li> </ul>
Flux informationnels			

## A – Les éléments communs retenus par les parties prenantes de l'UQAM

### 6.2.1 Une vision facultaire

Tous nos participants, du niveau stratégique au niveau opérationnel sont unanimes sur le fait qu'un projet d'internationalisation des enseignements ne peut être mené qu'au niveau de la faculté, et ce pour plusieurs raisons :

- le processus de facultarisation en cours à l'UQAM qui donne de plus en plus d'autonomie, y compris budgétaire à chacune des facultés et écoles.  
« L'avenir n'est pas dans une politique uqamienne mais facultaire...insuffler l'internationalisation au niveau de l'exécutif, oubliez cela! » (EIVCADP)
- La spécificité de chacune des facultés fait que son intérêt pour l'internationalisation est variable d'une faculté à l'autre.
- Le fait que ce sont les facultés et les départements qui peuvent prendre la décision d'internationaliser ou non leurs programmes  
« Le phénomène d'internationalisation ne peut être que transversal à l'université. Je le vois par faculté. Comment le toucher? Par les doyens. La faculté a un rôle d'internationalisation des programmes. Ce que l'on peut reprocher c'est qu'un certain nombre de programmes ne sont pas internationaux; la question se pose au niveau des programmes». (EIVDSPDB)

Cette perspective met en avant le rôle que doivent désormais jouer les doyens, et dans le même sens le recteur de l'université.

### 6.2.2 Un choix politique de la faculté

L'internationalisation des enseignements correspond pour nos parties prenantes à une décision politique de la faculté. Certains participants, intervenant au niveau facultaire, ont fait part de la nécessité de faire de l'internationalisation des enseignements une priorité de leur plan stratégique 2010-2013, allant jusqu'à suggérer la création d'un « branding » autour de

l'international, susceptible d'attirer une nouvelle clientèle d'étudiants, dont les étudiants internationaux.

« Nous n'avons pas besoin d'avoir Équis pour nous dire qu'il faut internationaliser ». (EIVFSPRC).

« Internationaliser du contenu va de soi dans le temps, internationaliser du contenu dans la matière devrait être une exigence dans le plan stratégique : internationalisation des apprentissages, favoriser la coopération internationale au niveau des contenus... » (EIVFEPB)

Cependant d'autres participants reconnaissent que toutes les facultés ne peuvent donner à l'internationalisation des enseignements le même degré de priorité.

« Il n'est pas évident que ce soit une priorité pour d'autres facultés...il faut éviter de calquer des choses qui ne vont pas de soi, comme internationaliser la sociologie » (EIVFSPRC).

Le questionnement des parties prenantes demeure toutefois dans le niveau d'internationalisation à atteindre. Les participants, tant au niveau stratégique qu'au niveau opérationnel, ont suggéré d'y aller « à petits pas » : en testant tout d'abord l'intérêt au sein de la faculté, en définissant clairement les objectifs d'internationalisation en fonction de leurs programmes, en proposant une stratégie appropriée à leur contexte et à leur environnement.

« Jusqu'à quel point on veut que des contenus s'internationalisent?...cela va changer des curriculums dans les contenus ou orienter des préférences sur des contenus...A quel point cela donnerait des pertinences sur des contenus? ». (EIVUCJL)

### 6.2.3 Des moyens financiers adéquats

Les divers participants ont insisté sur le peu de financements existants au sein de l'UQAM, susceptibles de mener à bien un projet d'internationalisation des enseignements. Tous s'accordent sur le fait que la mise en place d'un budget de financement demeure un choix politique et exige des moyens.

« ...tant que l'on sera dans une misère financière, on va fantasmer. Il faut se mobiliser, cela veut dire qu'on y mette de l'argent ». (EIVUCJL)

Dans la mesure où le processus de facultarisation implique une décentralisation des budgets, il revient donc à chacune des facultés de faire le choix des moyens à mettre en place pour l'internationalisation de ses enseignements. Dans ce sens, plusieurs propositions de financements ont été émises :

- facturation des frais de services conseils à l'internationalisation, réalisés par le niveau exécutif, à chacune des facultés.
- contribution financière plus importante de la part des étudiants
- financements à travers des institutions publiques et privées

La recherche de moyens financiers requiert, pour tous les participants, la mise en place d'une infrastructure spécifique pour aider à aller chercher des financements.

« L'argent existe...si vous n'avez pas de professeurs pour aller les débusquer, vos étudiants passent à côté d'occasions...Il faut des gens qui n'ont rien d'autre que de débusquer ces programmes là...et non seulement on prend notre part mais on va chercher des ressources supplémentaires». (EIVDFRC)

#### 6.2.4 Une structure de soutien

Tous les participants, tant au niveau stratégique qu'opérationnel s'accordent sur le fait qu'une structure de soutien est indispensable à la réussite d'une stratégie d'internationalisation des enseignements. Dans ce sens, plusieurs propositions sont suggérées au niveau:

- stratégique : la mise en place d'un comité inter-facultaire faisant la promotion d'un certain nombre d'initiatives, et auquel les facultés feraient appel pour obtenir des orientations, des propositions de conseils. Cette structure serait à même d'apporter un soutien aux facultés dans la mise en œuvre de leur stratégie

d'internationalisation, dans le respect de leurs cultures respectives et d'une certaine équité.

- Opérationnel : la mise en place, au sein de chaque faculté, d'une structure de soutien inhérente à chacune des facultés. A sa tête, un professeur, dont le leadership serait reconnu, qui aurait pour mission d'apporter un soutien aux professeurs, de créer des flux informationnels entre les différents départements et les enseignants, en d'autres termes une approche d'animation fonctionnelle. Il serait aidé en cela par un ou deux agents en charge de la recherche de financements et du suivi des étudiants qui partent dans le cadre d'études ou de stages à l'étranger.

« Si personne ne prend en charge cela (l'internationalisation du curriculum), je ne crois pas qu'un doyen ou qu'un vice-doyen à la recherche puisse faire quelque chose. Là aussi il y a une question de statut. Concevoir n'est pas le problème, mais c'est le suivi, le maintien...c'est un travail quotidien. Cela peut-être un professeur spécialement mandaté, qui vienne relancer les professeurs tous les six mois pour lui demander: qu'est ce que tu as fait; si je te donne 1000 dollars de plus est ce que cela pourra t'aider? Il faut que ce soit plus qu'un professionnel. Il faut quelqu'un qui parle d'égal à égal... » (EIVUCJL).

Si les caractéristiques liées à la vision, ou encore à l'infrastructure présentent des éléments communs, d'autres présentent des éléments distinctifs. Parmi ceux-ci : l'élément linguistique (6.2.5), l'implication de l'exécutif dans le processus d'internationalisation (6.2.6), le système de reconnaissance des enseignants (6.2.7), ou encore l'implication des étudiants dans le processus d'internationalisation des enseignements (6.2.8).

## **B – Les éléments distinctifs d'une partie prenante à l'autre**

### **6.2.5 L'enseignement des cours en langue étrangère**

L'enseignement des cours dans une langue étrangère constitue un élément distinctif majeur entre le niveau stratégique et le niveau opérationnel. En effet la position de l'exécutif est que l'apprentissage des langues doit passer par l'école des langues, l'argument avancé par



la commission des études étant qu'un « professeur d'une faculté des sciences de la gestion ou autre n'est pas un professeur de langue ».

Cette position est loin d'être partagée par les parties prenantes du niveau opérationnel. Le principal argument mis en avant repose sur le changement qui s'opère au sein de l'environnement des universités, caractérisé par une concurrence qui va devenir de plus en plus importante compte tenue des prévisions de baisse du flux étudiant (causé par la baisse démographique prévue de 20% de la population étudiante dans les années à venir). Dans ce contexte, l'offre de cours dans d'autres langues que le français donne la possibilité d'ouvrir les programmes à un autre type de clientèle étudiante, en particulier la clientèle anglophone et hispanophone. Ce constat a eu pour effet que les facultés ont instauré des tests de langues obligatoires pour l'accès à certains de leurs programmes. Certaines facultés comme l'ESG vont plus loin et offrent d'ores et déjà des cours de gestion en anglais, bien qu'ils ne représentent qu'une infime minorité des cours offerts en français dans l'école.

« Pour que Montréal passe de 12% à 20% d'étudiants internationaux, il faudrait que nos curriculums et nos activités aient une résonnance internationale. Cela va se jouer entre les universités ». (EIVFPFB)

«... l'échange avec les autres pays est essentiellement francophone; si l'on veut que les autres pays viennent, il faut des cours dans d'autres langues ». (EIVDFGPF)

Au niveau opérationnel, les étudiants sont également sensibles au facteur de la langue d'enseignement.

« Les étudiants souhaitent aujourd'hui avoir la possibilité d'avoir des cours en anglais, d'être mieux informés sur les possibilités de se rendre à l'étranger pour des études universitaires ou des stages... » (EIVAEME)

#### 6.2.6 La participation de l'exécutif à l'internationalisation du curriculum

Les résultats de nos analyses qualitatives et documentaires ont montré que le sujet de l'internationalisation des enseignements au niveau stratégique de l'UQAM n'était pas

d'actualité. Pour le niveau opérationnel, cependant, la vision facultaire doit être en adéquation avec la vision institutionnelle, et le processus de facultarisation en cours ne signifie nullement que l'exécutif ne doive pas aussi participer au processus.

« Il faut gérer la conjonction d'une vision institutionnelle et d'une initiative de la base. Le problème c'est que la vision institutionnelle, on ne la retrouve pas; la vision ne fait pas tout mais elle crée des opportunités, elle fait des possibles, rend plus facile des démarches qui viennent de la base». (EIVUCJL)

Dans ce sens, le recteur a un rôle essentiel de mobilisateur auprès des facultés et des services, pour faire partager une vision commune mettant en exergue l'intérêt économique, politique, culturel d'internationaliser les enseignements.

« Nos recteurs devraient être des animateurs de la vie intellectuelle de l'université...Si le recteur se donne comme objectif l'internationalisation, toute l'université est mobilisée autour de cet objectif...». (EIVPFPB)

#### 6.2.7 La mise en place d'un système de reconnaissance pour les enseignants

Nos premiers entretiens (chapitre 4) ont révélé que les enseignants étaient déçus du manque de reconnaissance, de la part de leur faculté et de leurs départements, pour leurs efforts d'internationalisation du curriculum. Dans ce sens, la mise en place d'actions visant à valoriser les enseignants œuvrant à internationaliser leurs enseignements s'avérait nécessaire. Cet élément ne semble pas avoir l'approbation d'un certain nombre de parties prenantes, pour lesquelles l'enseignant ne peut pas, dans le contexte mondialisé actuel, concevoir un syllabus de cours dont le contenu ne n'intègre pas l'aspect dimension internationale.

« Cela fait partie de la job du professeur...comment concevoir aujourd'hui l'évolution du droit informatique sans l'influence internationale. C'est inutile de prévoir quoi que ce soit là-dessus, ce n'est pas un travail supplémentaire mais une façon de voir sa discipline; c'est la façon dont sa discipline s'enseigne! » (EIVDFRC)

### 6.2.8 L'implication des étudiants dans le processus d'internationalisation

Un autre élément distinctif qui nous est apparu durant notre analyse concerne le peu d'intérêt à différents niveaux organisationnels quant au rôle susceptible d'être joué par les étudiants comme agents de changement au sein de l'UQAM. Les associations étudiantes rencontrés ont mis en avant leur sous utilisation par le système uqamien, et le manque d'écoute ressenti, comme on peut le lire dans les commentaires ci-après :

« L'ESG propose un bac international...mais quand je me promène à l'ESG je ne vois rien d'international...Les gens quand on leur parle d'international ne savent pas où aller...l'expérience avec le SRI est négative. Il n'y a aucun suivi au retour de l'étranger ou support pour leur cours». (EIVAEMR)

Il apparaît clairement que le manque de structure de support au sein d'une faculté joue un rôle prépondérant. Dans le cas de la faculté de sciences politique et droit, la mise en place d'une infrastructure permet de se rapprocher davantage des étudiants et de créer des occasions pour valoriser leurs étudiants :

« On célèbre la victoire de nos étudiants qui ont participé à la simulation des Nations Unis. On va ouvrir des bulles, faire des prises de photos; les professeurs et les départements sont là; on valorise beaucoup ce genre d'expérience...Sur le site de notre faculté, on a mis en place une map du monde avec un pin pour chaque étudiant qui a étudié dans un pays étranger ». (EIVDFRC)

### 6.2.9 Le facteur taille

L'élément taille est apparu comme un élément distinctif susceptible d'influencer la capacité d'internationalisation des enseignements au sein d'une faculté. La question qui se pose est de savoir si l'ESG, avec près de 12000 étudiants est capable de mettre en place une politique d'internationalisation efficiente, au même titre que la faculté de science politique et

droit qui elle compte moins de 3000 étudiants. Les parties prenantes semblent partagées sur ce point.

« Les ressources de l'ESG ne sont pas distribuées proportionnellement aux nombre d'étudiants. Le budget est un peu plus gros que celui des autres facultés mais pas plus. Il faudra donc être modeste dans notre développement de l'internationalisation. On ne sera jamais capable de reproduire le modèle des universités canadiennes plus petites...il ne sera jamais possible d'utiliser le modèle de l'université Victoria qui a en permanence le tiers de ses étudiants à l'étrangers. On n'a pas un système qui peut envoyer 4000 étudiants à l'international». (EIVDFPF)

Les éléments mis en avant durant l'analyse effectuée dans cette section nous permettent de faire un certain nombre de recommandations quant au modèle le plus susceptible de permettre une internationalisation des enseignements.

### *6.3 Recommandations pour un modèle performant d'internationalisation des enseignements au 1er cycle de l'UQAM*

Les résultats de l'analyse effectuée précédemment (6.2) incitent à retenir le modèle d'internationalisation «bas-haut». La mise en place de ce modèle nécessite un certain nombre de recommandations. Nous nous proposons tout d'abord de préciser dans une approche gestion de projet, les différentes étapes à suivre (6.3.1) avant de présenter un planning de réalisation dans le temps (6.3.2).

#### **6.3.1 Un système de gestion appliqué au projet d'internationalisation des enseignements à l'UQAM**

La mise en place d'un projet d'internationalisation de l'UQAM requiert tout d'abord de chaque faculté de tester, auprès de chaque faculté, l'intérêt des enseignants et des départements pour une politique d'internationalisation des enseignements (1) . Idéalement

une vision institutionnelle de l'internationalisation devra être définie afin d'encourager les opportunités qui se présentent (2). Ce test permettra à chaque faculté d'analyser les flux informationnels existants au sein de sa structure, ainsi que ceux existants entre le niveau opérationnel et le niveau stratégique. Chaque doyen se doit de définir clairement son choix politique, et déterminer les objectifs d'internationalisation, tenant compte des spécificités des programmes de sa faculté (3), de même que déterminer quelles ressources seront privilégiées pour mener à bien sa politique d'internationalisation. La prochaine étape dans le processus (4) consiste à mettre en place une structure de soutien, qui aura en charge la mise en place d'un plan d'action et son exécution et son suivi (5). La dernière étape du processus (6) consiste en une évaluation des résultats obtenus par objectif, qui permettra de réajuster le plan stratégique de l'exercice suivant.

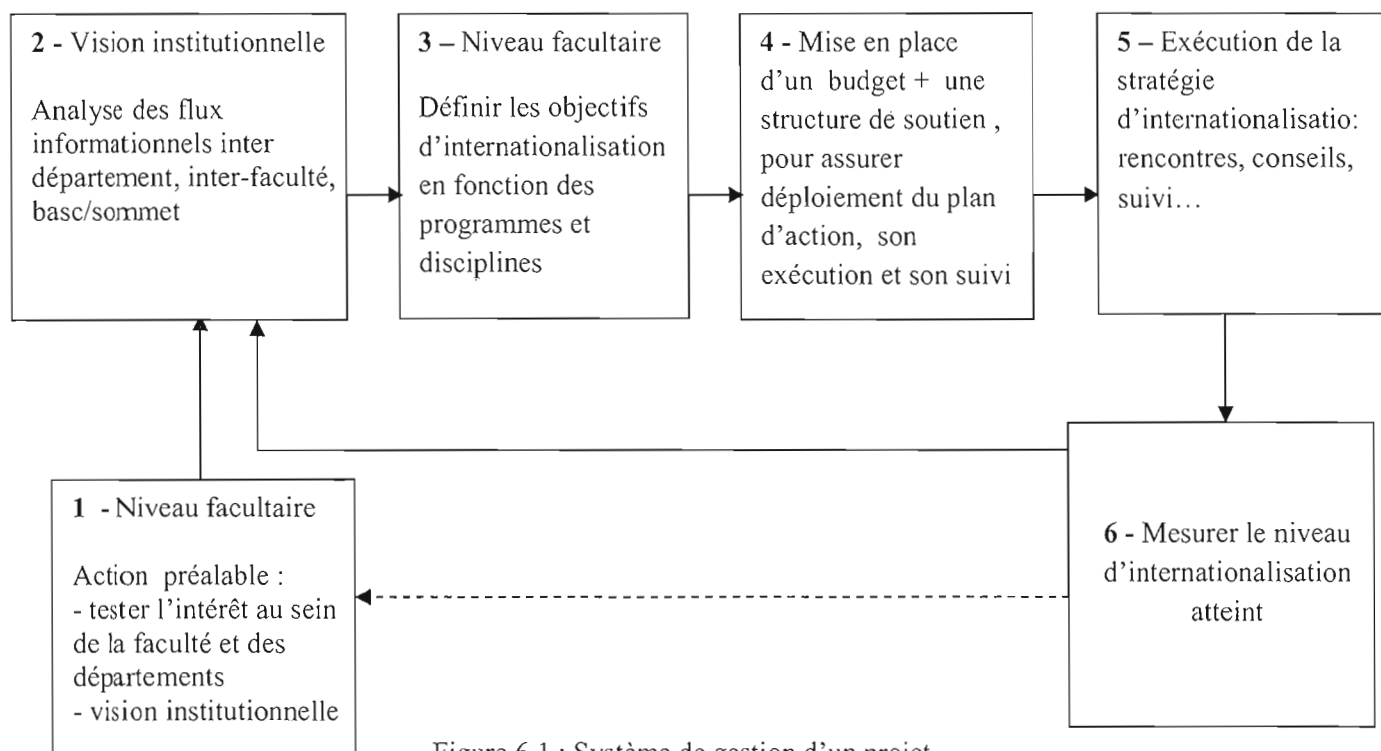


Figure 6.1 : Système de gestion d'un projet d'internationalisation des enseignements à l'UQAM

### 6.3.2 Proposition d'un modèle d'internationalisation des enseignements pour la période 2010-2014

Le tableau 6.2 ci-après présente un modèle d'internationalisation des enseignements au 1er cycle de l'UQAM. La période retenue correspond à celle de l'établissement au niveau exécutif du plan stratégique de l'UQAM, et au niveau opérationnel à la mise en place du plan stratégique des différentes facultés.

**Tableau 6.2 : MODÈLE D'INTERNATIONALISATION DES ENSEIGNEMENTS AU 1<sup>ER</sup> CYCLE DE L'UQAM (2010-2014)**

2010		2011		2012	2013	2014
NIVEAU STRATÉGIQUE		NIVEAU OPÉRATIONNEL				
Période	HAUTE DIRECTION	FACULTÉS	DIRECTEUR DE PROJET	PROFESSEURS	ÉTUDIANTS	
2010		Intégration de l'élément internationalisation du curriculum dans plan stratégique 2010-2013 en fonction disciplines pour les facultés ayant déjà mis en place une réflexion (ex : ESG, Faculté science politique et droit, Faculté de l'éducation)				
2010		Tester intérêt de l'internationalisation du curriculum auprès départements et enseignants				
2010		Désignation d'un directeur de projet	Réflexion relative au niveau d'internationalisation du contenu souhaité : orientations, préférences, pertinence sur des contenus.			
2010-2011	Introduire dans les discours du recteur la vision d'une internationalisation des enseignements		Mise en place d'une infrastructure adaptée aux besoins de la faculté	Accroître la résonnance internationale des curriculums et des activités co-curriculaires.	Utilisation des expériences des étudiants partis en mobilité ou en stage à l'étranger pour valoriser les programmes	

2010-2011		voir dans les plans et résolutions adoptés au sein de la faculté s'il y a des choses sur l'internationalisation. Y a-t-il des personnes porteuses?)	Mise en place animation fonctionnelle : rencontres de sensibilisation et de support avec les professeurs	revoir les curriculums de cours pour leur donner plus de contenu international	Encouragement des associations étudiantes à communiquer entre elles; Utilisation des relais associatifs pour mieux communiquer avec les étudiants	
2010-2011		Déterminer les objectifs d'internationalisation par disciplines	Institutionnaliser des réunions à chaque début de session afin de permettre une large circulation de l'information			
2010-2011		Mise en place d'un budget pour l'internationalisation du curriculum	Créer des synergies entre les départements d'une même faculté.			
2011-2012			Mise sur pied de séminaires biannuel d'échanges avec les professeurs experts sur le comment internationaliser davantage le curriculum, comment penser les programmes pour accueillir au niveau du contenu les étudiants étrangers.			
2011-2012		Mettre plus en évidence dans les locaux de la faculté l'aspect internationalisation	Création groupement inter-facultaire des directeurs de projet avec faculté sciences gestion et sciences politique/droit			



2012-2013		Intégration dans les cursus universitaires de cours obligatoires ayant une dimension internationale	Élargissement du groupement inter-facultaire aux autres facultés (éducation, arts, science, design, communication)		
2012-2013		Mise en place d'un système de crédit pour les stages internationaux			
2012-2013		Développement de cours en d'autres langues			
2014	Intégration dans plan stratégique 2014-2018 de l'internationalisation comme priorité de l'UQAM				
2014	Mise en place d'une structure conseil à l'internationalisation pour le support aux facultés				

Tableau 6.2 Proposition d'un modèle d'internationalisation des enseignements pour la période 2010-2014

#### *6. 4 Conclusion*

L'analyse des entretiens avec diverses parties prenantes de l'UQAM nous a permise de déterminer les caractéristiques d'un modèle performant d'internationalisation des enseignements ainsi que de valider notre choix de modèle parmi les deux modèles développés dans le chapitre 5.

Plusieurs caractéristiques ont été mises en avant : le processus de « facultarisation » entamé à l'UQAM, le choix politique intrinsèque à chaque faculté de l'internationalisation des enseignements, l'importance d'une structure de soutien, ainsi que la mise en place de ressources financières. D'un autre côté, plusieurs éléments distinctifs constituent des défis à la réussite d'un projet d'internationalisation du curriculum : l'enjeu linguistique, le rôle de l'exécutif, la capacité à mobiliser les enseignants, à encourager leurs initiatives personnelles, à impliquer les associations étudiantes dans le processus d'internationalisation.

Dans ce sens, des recommandations ont été faites et un modèle d'internationalisation des enseignements a été proposé, précisant, dans le temps les actions à mettre en place pour atteindre un niveau d'internationalisation susceptible de répondre aux enjeux de l'environnement universitaire montréalais pour les années à venir.

### PARTIE III

#### CHAPITRE VII

#### RECOMMANDATIONS FINALES, LIMITES DE L'ÉTUDE ET POSSIBILITÉS DE RECHERCHE FUTURES

Ce chapitre conclut cette étude relative à l'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM. Nous nous proposons de faire un retour sur les résultats relatifs, d'une part, aux facteurs influant sur la décision des enseignants d'internationaliser ou non leurs enseignements de 1<sup>er</sup> cycle à l'UQAM, et d'autre part, aux éléments de validation ayant menés au choix du modèle d'internationalisation du curriculum proposé dans le cas de l'UQAM. Cette section est suivie des limites de l'étude (7.2) et des possibilités de recherches futures (7.3).

##### *7.1 Retour sur les résultats et conclusion*

L'objectif de cette étude était (1) de comprendre les raisons pour lesquelles les enseignants décident d'internationaliser ou de ne pas internationaliser leurs enseignements et comment leur décision se manifeste au niveau du curriculum et (2) de proposer un modèle d'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle susceptible d'être appliqué à l'UQAM. Une synthèse des résultats relatifs à ces deux points est présentée dans les sections ci-après.

### 7.1.1 Que font les enseignants pour internationaliser leur curriculum et pour quelles raisons le font-ils?

Les résultats obtenus suite à nos entretiens ont permis de répondre aux cinq questions de recherche qui ont accompagné la première partie de cette étude (chapitre 3).

En premier lieu, les résultats ont montré que les enseignants définissent différemment et de façon pas toujours précise le concept d'internationalisation. De plus leur définitions demeurent souvent associées à la mobilité internationale des étudiants et à la mobilité des enseignants (invitation de professeurs étrangers, accueil des étudiants étrangers, programmes de co-tutelle). En effet l'internationalisation des enseignements n'intègre que très peu l'autre forme retenue par la littérature, l'internationalisation « at home », plus axée sur l'approche pédagogique, le contenu des enseignements, les activités co-curriculaires.

En second lieu, l'étude a permis de faire ressortir deux catégories d'enseignants : ceux qui n'ont pas d'intérêt particulier ou n'ont pas pris conscience de la nécessité d'internationaliser leur curriculum; et ceux qui sont sensibles à l'intérêt d'internationaliser leurs enseignements, compte tenu de leur expérience personnelle et professionnelle ou encore de la discipline qu'ils enseignent. Les résultats ont montré que les enseignants d'origine étrangère et/ou ayant acquis une expérience académique ou professionnelle à l'étranger, et/ou encore qui enseignent une discipline ayant un caractère international sont plus sensibles à l'importance d'intégrer une dimension internationale aux contenus de leurs cours. L'étude a également révélé que la plupart des enseignants ont une certaine difficulté à déterminer comment internationaliser leur curriculum. Les actions d'internationalisation se révèlent peu nombreuses et sont en majorité axées sur l'encouragement à la mobilité internationale des étudiants. L'organisation de séjours ponctuels à l'étranger avec l'enseignant dans le cadre d'un cours ou encore l'invitation de professeurs étrangers de passage à Montréal restent limités souvent pour des questions financières.

En troisième lieu, les résultats ont montré que le principal enjeu rencontré par les enseignants, au niveau de l'internationalisation de leurs enseignements est le financement de leurs activités d'internationalisation, jugé insuffisant et souvent compliqué dans son obtention. La politique linguistique de l'UQAM constitue également pour les enseignants un défi dans la mesure où elle les limite au niveau des possibilités d'utilisation de matériel de cours dans d'autres langues que le français. Un dernier défi est lié au support administratif insuffisant donné aux étudiants qui souhaitent partir étudier ou effectuer un stage à l'étranger, ainsi qu'aux difficultés de transfert de crédit rencontrés par ces mêmes étudiants.

En quatrième lieu, les résultats ont mis en avant l'inexistence de programmes ou de structures de soutien susceptibles d'appuyer l'intérêt des enseignants pour l'internationalisation de leurs enseignements, tant au niveau de la direction de l'UQAM que des facultés. Les informations complémentaires recueillies lors de la recherche documentaire effectuée dans le cadre de cette étude, ont montré que, contrairement à d'autres universités québécoises et canadiennes, l'internationalisation des enseignements ne figure ni dans la mission ni dans la vision de l'UQAM, et ne constitue pas un objectif stratégique pour l'université. Si les initiatives des enseignants sont encouragées par leur faculté ou département, en revanche il y a peu ou pas d'aide effective pour soutenir leurs activités d'internationalisation. Le rôle ainsi que l'efficacité des services de support à l'international, tel que le SRI, ont souvent fait l'objet d'une remise en question de la part des enseignants.

En dernier lieu, l'étude a montré que, selon les enseignants, l'internationalisation des enseignements présentent de nombreux bénéfices pour les étudiants, à savoir : le développement de la compétence interculturelle de leurs étudiants, l'acquisition d'une expérience d'étude et de travail à l'étranger (à l'instar de leur propre vécu), et une meilleure préparation à une carrière professionnelle dans un monde de plus en plus globalisé.

#### 7.1.2 Proposition d'un modèle d'internationalisation des enseignements

L'élaboration du modèle d'internationalisation des enseignements au 1er cycle de l'UQAM, objet de la seconde partie de l'étude, est basée sur les résultats obtenus à partir des entrevues et groupes de discussion avec les enseignants, sur les résultats de l'analyse des

entretiens relatif à la validation du modèle retenu, ainsi que sur l'analyse documentaire réalisée. Ces résultats ont mis en avant les éléments suivants :

- L'association par les enseignants de l'internationalisation du curriculum à la mobilité internationale (internationalisation « abroad »)
- Le peu de sensibilisation des enseignants à l'internationalisation des contenus (internationalisation « at home »), et le manque d'outils mis à leur disposition pour les aider à donner une dimension internationale à leurs enseignements.
- L'inexistence d'une structure d'appui à l'internationalisation du curriculum au sein de l'UQAM.
- L'inexistence d'une politique institutionnelle d'internationalisation des enseignements au sein de l'UQAM.
- La « facultarisation » en cours à l'UQAM impliquant une plus grande autonomie de gestion au sein des facultés.
- La spécificité de chacune des facultés qui fait que son intérêt pour l'internationalisation est variable d'une faculté à l'autre.
- Le fait que ce sont les facultés et les départements qui peuvent prendre la décision d'internationaliser ou non leurs programmes et que les enseignants disposent d'une liberté totale quant à la décision d'internationaliser ou non leur curriculum.
- La politique linguistique de l'UQAM considérée comme un handicap dans un environnement universitaire de plus en plus compétitif.
- Le rôle que peuvent jouer les associations étudiantes dans le processus d'internationalisation des enseignements au sein de chaque faculté.
- Le financement qui constitue un des éléments clés de l'internationalisation des enseignements.

A partir des résultats obtenus, un modèle d'internationalisation des enseignements a été établi, couvrant la période 2010-2014 (pp. 170-171; pp. 150-159). Ce modèle prend la forme d'un plan stratégique prenant en compte les deux niveaux d'intervention (stratégique et

opérationnel), et comporte un certain nombre de recommandations dont les principales sont définies ci-après :

#### Au niveau opérationnel-Facultés

- Tester l'intérêt de l'internationalisation du curriculum auprès des départements et des enseignants (2010).
- Intégrer l'élément internationalisation du curriculum dans le plan stratégique de la faculté en fonction des disciplines et du niveau de réflexion sur le sujet. Déterminer les objectifs d'internationalisation par discipline (2010- ). À noter que plusieurs facultés dont celle des Sciences de la gestion, de Science politique et de droit, et de l'Éducation ont déjà établi l'internationalisation comme une des priorités dans leur plan stratégique 2010-2013.
- Désigner un directeur de projet (professeur)
- Allouer un budget à l'internationalisation du curriculum (2010-)
- Intégrer dans les cursus universitaires des cours obligatoires ayant une dimension internationale (2012-2013).
- Mettre en place un système de crédit pour les stages internationaux (2012-2013).
- Valoriser les étudiants et les enseignants contribuant à l'internationalisation des enseignements (2010-).
- Développer des cours dans d'autres langues (2012-2013). À noter que l'ESG a mis en place des cours de gestion en anglais début 2010.

#### Au niveau opérationnel – Directeur de projet

- Développement d'une réflexion sur le niveau d'internationalisation du contenu souhaité (orientations, préférences, pertinence des contenus) : rencontres-sondage auprès des directeurs de départements et des professeurs (2010-).
- Mise en place d'une structure légère de soutien adaptée aux besoins de la faculté (2010-2011).
- Programmation de séances d'animations fonctionnelles : rencontres de sensibilisation et de support avec les professeurs (2010- ).
- Créer des synergies entre les départements d'une même faculté (2010- ).

- Mise sur pied de séminaires biannuels d'échanges avec les professeurs sur le comment internationaliser davantage le curriculum, comment penser les programmes pour accueillir au niveau du contenu les étudiants internationaux (2010- ).
- Créer des passerelles avec les autres facultés avec leurs directeurs de projets respectifs. Une première possibilité pourrait être entre la Faculté des sciences de la gestion et la Faculté de science politique et droit (2012-2013).

#### Au niveau opérationnel – Professeurs

- Participer aux workshops d'échange sur comment internationaliser (2010- )
- Revoir les curriculums de cours pour leur donner une dimension plus internationale (2010- ).

#### Au niveau Stratégique – Haute direction

- Introduire dans les discours du recteur la vision d'une internationalisation des enseignements (2010-2014).
- Intégrer dans le plan stratégique 2014-2018 l'internationalisation des enseignements comme un des priorités de l'UQAM (2014).
- Mise en place d'une structure conseil à l'internationalisation pour le support aux facultés (2014).

### 7.1.3 Conclusion

Les résultats décrits dans les sections précédentes (7.1.1 et 7.1.2) répondent aux objectifs qui ont été donnés à cette étude. Des réponses ont été apportées à la question de savoir, d'une part, pourquoi les enseignants décident ou non d'internationaliser leurs enseignements et comment leur décision se manifeste au niveau du curriculum et, d'autre part, quel modèle d'internationalisation des enseignements pourrait être proposé au 1<sup>er</sup> cycle l'UQAM.

Dans ce sens un certain nombre de mesures concrètes ont été proposées. Le succès de ces mesures reste cependant tributaire d'un certain nombre de conditions : 1) une volonté



déclarée et le choix politique pour les facultés, et l'UQAM en tant qu'institution, de faire de l'internationalisation une priorité; 2) une conjonction entre la volonté et les moyens; 3) une communication efficiente, à travers l'optimisation des canaux de communication existants, et le développement de nouveaux, permettant une plus grande fluidité de l'information; 4) le respect des cultures intrinsèques à chacune des facultés; 5) l'ouverture aux autres langues; 6) la confiance dans la l'implication créative de toutes les parties prenantes de l'UQAM, en particulier des enseignants et 7) l'adoption d'une stratégie des petits pas, alliant persévérance et suivi.

## *7.2 Limites de l'étude*

Au terme de cette étude, il nous apparaît pertinent d'en relever les limites.

La première limite est relative à la méthodologie utilisée, qui a, d'une certaine façon, réduit la portée du sujet qu'est « l'internationalisation des enseignements ». En effet, si les facteurs individuels, institutionnels et environnementaux ont été analysés, l'étude a porté, en grande partie, sur les enseignements. Cette limite s'explique par la complexité du sujet en lui-même ainsi que par la complexité du mot « internationalisation ». Ceci a rendu difficile à la fois le découpage du sujet et la formulation des hypothèses. Ces dernières auraient pu s'articuler autour des disciplines universitaires, et de leurs rapports aux ressources, au processus internationaux, ou encore à la mondialisation des marchés. Dans ce sens, un échantillon de disciplines aurait pu être retenu, correspondant à chacun de ces cas. Par exemple, la discipline comptable aurait pu être retenue au titre du processus de normalisation internationale en cours (International Financial Reporting Standards, IFRS).

En termes de données, cette étude aurait été plus complète si nous avions eu accès aux plans de cours des enseignants rencontrés lors de nos entretiens. Si les entrevues avec les professeurs et les administrateurs ont constitué une source d'information riche, une analyse des syllabus aurait permis d'approfondir un peu plus notre analyse.

La population cible des entretiens et les groupes de discussion, rencontrés durant la première phase de l'étude, était composée de professeurs. Or un grand nombre de cours au 1er cycle sont assurés par des chargés de cours, en particulier à la Faculté des sciences de la

gestion, qui représente 25% de la population étudiante de l'UQAM. Nous ne disposons d'aucune donnée relative à l'approche qu'ont les chargés de cours de l'internationalisation des enseignements. De la même façon, le modèle d'internationalisation, proposé dans la seconde partie de l'étude, ne prend pas en compte une stratégie intégrant les chargés de cours.

Enfin, cette étude n'est pas à l'abri de biais éventuels dans l'interprétation des réponses des participants aux entrevues. Une interprétation subjective du contenu des entretiens reste possible même si nous avons porté une attention particulière au respect de la grille d'entretien (voir annexe 15) et que lors de l'analyse, chaque transcription a fait l'objet de réécoutes des enregistrements et pris en compte les notes manuscrites durant les entrevues.

### *7.3 Les possibilités de recherche futures*

L'importance et l'actualité du sujet rend les possibilités de recherches futures nombreuses. De même la complexité d'internationaliser les enseignements au sein d'une université ouvre la porte à plusieurs questionnements susceptibles de constituer des pistes d'études intéressantes. Parmi celles-ci, nous retiendrons :

- Utiliser le modèle d'internationalisation des enseignements, proposé dans le chapitre 5 (figure 5.2), pour en tester les propositions, et ce dans le cadre d'une recherche quantitative utilisant un large échantillon d'enseignants.
- Reproduire la recherche relative au pourquoi et au comment de l'internationalisation des enseignants en intégrant cette fois-ci dans la population cible les chargés de cours.
- Dans la mesure où l'étude initiée par la professeure Sheryl Bond concerne plusieurs universités canadiennes, dont quatre universités québécoises, effectuer une analyse comparative entre deux universités de Montréal (exemple l'UQAM et McGill) ou encore entre deux universités francophones québécoises (exemple l'UQAM et l'université Laval).
- Répéter cette étude d'ici 3 ans (horizon 2014) afin d'effectuer un nouvel état des lieux de l'internationalisation des enseignements au premier cycle de l'UQAM.

- Évaluer l'impact du modèle d'internationalisation proposé sur l'internationalisation du curriculum des enseignants suite à son application.
- Développer des critères de mesure du niveau d'internationalisation susceptibles de permettre un comparatif objectif entre les facultés.
- Explorer l'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM d'un point de vue étudiant et analyser le rôle susceptible d'être joué par les étudiants dans l'internationalisation du curriculum.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### LIVRES

Andreani, J.C., Conchon, F, 2005. Méthodes d'analyse et d'interprétation qualitative : état de l'art en marketing, 26 p.

Banks, J. A. (1988). Multiethnic education: Theory and practice (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Beattie, M., 1995, Constructing Professional Knowledge in Teaching A Narrative of Change and Development. Teachers College Press, New York.

Bennett, J. M., 1993a, Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In R. M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience (pp. 109–136). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, Janet et Milton Bennett. 2004.. Developing intercultural sensitivity : an integrative approach to global and domestic diversity. Handbook of intercultural training. Sage Publications, Inc., 509 p.

Berelson, B., 1952, Content Analysis in Communication Research, The Free Press.

Berquist, William, 1992, The Four Cultures of the Academy: Insights and Strategies for Improving Leadership in Collegiate Organizations”, Jossey-Bass Inc., San Francisco

Bertrand, D. 1997. Profil organisationnel de l'UQAM: approche théorique et étude comparée. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 123 p.

Bond, Sheryl et Jean Pierre Lemasson. 1999. Un nouveau monde du savoir : Les universités canadiennes et la mondialisation. Ottawa : Centre de recherche pour le développement international, 324 p.

de Wit, H., 2002, Internationalization of higher education in the United States of

America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis. Westport, CT: Greenwood Press.

Elbaz, F., 1983, Teacher thinking: A study of practical knowledge, Croom Helm, London.

Ellingboe, B. J., 1998, Divisional strategies to internationalize a campus portrait: Results, resistance and recommendations from a case study at a U.S. university, éditions J. A. , dans Mestenhauser et B. J. Ellingboe, Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus, pp. 198-228, Phoenix, AZ: The Oryx Press.

Enders, Jürgen. 2001. Academic staff in Europe: changing contexts and conditions; Greenwood studies in higher education. Greenwood Press, 330 p.

Good, T.L., Brophy, J., 1984, Looking in classrooms, New York: Harper and Row, 424 p.

Mestenhauser, J., Ellingboe, B., 1998, Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus, American Council on Education, Oryx Press, 244 p.

Mestenhauser, J. A., 2002b, The utilization of foreign students in internationalization of universities, éditions S. Bond et C. Bowry, Connections and complexities: The internationalization of higher education in Canada, Series in Higher Education, No. 11, pp. 13-27, Centre for Higher Education Research and Development, University of Manitoba, Winnipeg.

Mintzberg, H., 1982, Structure et dynamique des organisations, Editions d'Organisation, 418 p.

Popham, J., Baker, E., 1970, *Systematic Instruction*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Porter, M., Schwab, K., Sala-i-Martin, X. et Lopez-Claros, A., 2004, *The Global Competitiveness Report*, Oxford University Press, New York.

Saroyan, A., Amundsen, C., 2004, *Rethinking teaching in higher education: from a course design workshop to a faculty development framework*, Stylus Publishing LLC.

Taba, H., 1962, *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.

Tyler, R. W., 1950, *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Vertesi, C., 1999, Students as agents of change, editions S. Bond et J.-P. Lemasson, A new world of knowledge: Canadian universities and globalization, pp. 129-158, International Development Research Centre, Ottawa.

Whitley, R., 1984, *The Intellectual and Social Organization of the Sciences*, 2nd ed., Oxford University Press, Oxford.

#### ARTICLES

Allaway, W., 1991, The future of international educational exchange, *American Behavioral Scientist*, Vol. 35, No. 1, pp. 55-63.

Altbach, Philip et Jane Knight. 2007. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, No. 3/4, pp. 290-305.

Asaoka, Takako. 2009. The Contribution of “Study Abroad” Programs to Japanese Internationalization, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 13, No 2, pp. 174-188.

Banks, J., 1995. Multicultural Education and Curriculum Transformation, *The Journal of Negro Education*, Vol. 64, No. 4, pp. 390-400.

Bartell, M., 2003, Internationalization of universities: A university culture-based framework, *Higher Education*, Vol. 45, pp. 43–70.

Bond, J. et Thayer Scott, J., 1999, De l'acceptation réticente à l'accueil modéré : l'internationalisation de l'enseignement universitaire de premier cycle, CRDI, Ottawa.

Bond, S., 2003 a, Engaging educators: Bringing the world into the classroom. Guidelines for practice, Canadian Bureau for International Education, Ottawa.

Bond, S., 2003 b, Untapped resources: Internationalization of the curriculum and classroom experience: A selected literature review, CBIE Research Millennium Series; No. 7

Bond, S., Qian, J. et Huang, J.,. 2003. The Role of Faculty in Internationalizing the Undergraduate Curriculum and Classroom Experience, Canadian Bureau for International Education Research Millennium Series, No. 8, 19 p.

Burn, B., Oppen, S., 1982, Internationalizing higher education in Sweden: The development of a national priority, *European Journal of Education*, Vol. 17, No. 1, pp. 49-57.

Canon, F., Toussignant, J., 1999, New forms of international cooperation, editions S. Bond et J. Lemasson, *A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalization* (pp.159-182), International Development Research Center, Ottawa, Canada.

Clandinin, J. et Connelly, M., 1987. *Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal*, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 19, No. 6, pp. 487 – 500.

Clark, C., Yinger, R., 1977, *Research on Teacher Thinking*, Curriculum Inquiry, Vol. 7, No. 4, pp. 279-304.

Cudmore, G., 2005, Globalization, internationalization, and the recruitment of international students in higher education, and in Ontario colleges of applied arts and technology. The Canadian Journal of Higher Education, Vol. 35, No. 1, pp. 37-60.

Duffy, G., 1977, A study of teacher conceptions of reading, Paper presented to the National Reading Conference, New Orleans.

Enders, J., 1998, Academic Staff Mobility in the European Community: The ERASMUS Experience, Comparative Education Review, Vol. 42, No. 1, pp. 46-60.

Enders, J., 2004, Higher education, internationalisation, and the nation-state:

Recent developments and challenges to governance theory, Higher Education, Vol. 47, pp. 361-382.

Etzkowitz et al, 2000, The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm, Research Policy, vol. 29, No 2, pp. 313-330.

Freeman, I., Knight, P., 2007, Fostering Global Perspectives in Undergraduate Marketing Student - A Kazakhstani/Canadian collaboration, The Canadian Journal of Higher Education, Vol. 37, No. 2.

Gaujard, C., 2004, Modèles et individus de l'organisation, Laboratoire de Redéploiement Industriel et Innovation, No. 71.

<http://www-heb.univ-littoral.fr/rii>



Goetz, J. P., LeCompte, M. D., 1981, Ethnographic research and the problem of data reduction. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 12, pp. 51-70.

Goodson, I., 2001, Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, pp. 45-63

Goodson, I., 2003, Changements de l'éducation et processus historiques : une perspective internationale, *Éducation et Sociétés*, No. 11, 14 p.

Gniewosz, G., 2000, Australian management education for international business activity. *Journal of Management Development*, Vol. 19 No. 4, pp. 318-331.

Green, M., 2002, Joining the world: The challenge of internationalizing undergraduate Education, *Change*, Vol. 34, No. 3, pp. 13-21.

Hammer et al., 2003, Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Inter cultural Relations*, Vol. 27, pp. 421-443

Hoffman, David. 2009. Changing Academic Mobility Patterns and International Migration; What Will Academic Mobility Mean in the 21st Century? *Journal of Studies in International Education*, Vol. 13, No 3.

Horie, M., 2002, The Internationalization of Higher Education in Japan in the 1990s: a reconsideration. *Higher Education*, Vol. 43, No. 1, pp. 65-84.

Huang, F., 2002, Internationalization of higher education in the era of globalization: A comparative perspective from China and Japan, the Research Institute for Higher Education,

Hiroshima University Website: <https://www.gcn-osaka.jp/project/finalreport>

Kagan, Spencer. 1989. The structural approach to cooperative learning. Educational leadership, 4 p.

Kaulisch M., Enders, J., 2005, Careers in overlapping institutional contexts: the case of academe, Career Development International, Vol. 10 No. 2, pp. 130-144.

Knight, J., 1997, Internationalisation of Higher Education: A Conceptual Framework, dans Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries, Jane Knight and Hans de Wit, eds. EAIE, Amsterdam, The Netherlands, pp. 5-19.

Knight, J., 2003, Updated Definition of Internationalization, International Higher Education Vol. 33, pp. 2-3.

Knight, J., 2004. Internationalization remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. Journal of Studies in International Education, Vol. 8, No. 5, pp. 5-31.

Kreber, C., Cranton, P., 2000, Exploring the Scholarship of Teaching, The Journal of Higher Education, Vol. 71, No. 4, pp. 476-495.

Kwok, Chuck, Jeffrey Arpan et William Folks. 1994. A global survey of international business education in the 1990s. Journal of International Business Studies, Vol. 25, No. 3, pp. 605-623.

Leblanc, E, 2007, Internationalizing the Curriculum: A Discussion of Challenges and First Steps within Business Schools, Ontario Institute for Studies in Education, Vol. 3, No. 1, pp. 28-44

[www.hep.oise.utoronto.ca](http://www.hep.oise.utoronto.ca)

Luker, P, 2008, The internationalisation of higher education: shifting the paradigm, The Global University: The Role of Senior Managers, Poole, England: Bournemouth University.

<http://eprints.bournemouth.ac.uk>

Marginson, S., Rhoades, G., 2002, Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic, *Higher Education*, No. 43, pp. 281-309.

Mestenhauser, J., 2005, Internationalization at home: Rethinking campus internationalization. Retrieved March 05, 2007, from Michigan State University

Website: <http://www.isp.msu.edu/international>

Merkur'ev, S., 1991, Implications of internationalization for the university, *American Behavioral Scientist*, Vol. 35, No. 1, pp. 43-54.

Morey, Ann Intilli. 2000. Changer les curricula de l'enseignement supérieur afin de s'adapter à un monde global et multiculturel. Rapport UNESCO – CEPES : Enseignement supérieur en Europe, Vol. 25, No. 1, pp.25-40.

Nilsson, B., 2003, Internationalization at home from a Swedish perspective: The case of Malmo, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 27-40.

Porter, M., 2000, Location, Competition and economic development: local clusters in a global economy, *Economic Development Quarterly*, Vol. 14, No. 15.

Qiang, Z., 2003, Internationalization of higher education: toward a conceptual framework., *Policy Futures in Education*, Vol. 1, No. 2.

Ramsden et al., 2007, University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching, *Learning and Instruction*, No. 17, pp. 140-155.

[www.elsevier.com/locate/learninstruc](http://www.elsevier.com/locate/learninstruc)

Rinne et al., 2005, La place nouvelle de l'université et le choc des valeurs, OCDE, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, Vol. 17, No. 3.

Rothman, A., Welch, W. et Walberg, H., 1969, Physics teacher characteristics and student learning, Journal of Research in Science Teaching, No. 6, No.1, pp. 59-63.

Rundstrom et al., 2005, Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and sensitivity, Journal of Studies in International Education, Vol. 9, No. 4, pp. 356-371.

Sahlberg, P., 2006, Education Reform for Raising Economic competitiveness, Journal of Educational Change, Vol. 7, No. 4., pp. 259-287.

Schuerholz-Lehr, S., Van Gyn, G., 2004, Internationalizing Pedagogy or Applying Pedagogy to Internationalism, Professional Development Workshop, University of Victoria.

Schuerholz-Lehr, Sabine. 2007, Teaching for Global Literacy in Higher Education: How Prepared Are the Educators?, Journal of Studies in International Education, Vol. 11, No. 2, pp. 180-204.

Schuerholz-Lehr, S. et al. 2007. Internationalizing the Higher Education Curriculum: An Emerging Model for Transforming Faculty Perspectives, Canadian Journal of Higher Education, Vol. 7, No. 1, pp. 67-94.

Shulman, L., 1986, Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational researcher, Vol. 15, 12 p.

Shultz, L., Jorgenson, S., 2009, Global Citizenship Education in Post-Secondary Institutions: A Review of the Literature, 34 p.

[http://www.uofaweb.ualberta.ca/uai\\_globaleducation/pdfs/GCE\\_literature\\_review.pdf](http://www.uofaweb.ualberta.ca/uai_globaleducation/pdfs/GCE_literature_review.pdf)

Smith, A., 1980, From 'Europhoria' to Pragmatism: towards a new start for higher education co-operation in Europe? *European Journal of Education*, Vol. 15, No. 1, pp. 77-95.

Stephan, P.E., 1996, The economics of science, *Journal of Economic Literature*, Vol. 34 No. 3, pp. 1199-235.

Teichler, U., Gordon, J., 2001, Editorial : the role of European programmes in supporting internationalisation., *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 4, 10 p.

Wachter, B., 2003, An introduction: Internationalization at home in context, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 5-11.

Wollitzer, P.A., 1991, Global change and the internationalization of higher education. *American Behavioral Scientist*, Vol. 35, No. 1, pp. 5-15.

Yinger, R., 1979, Routines in teacher planning, *Theory into Practice*, Vol. 18, No. 3, pp. 163-169.

### MÉMOIRES ET THÈSES

Hayle, E., 2008, Educational benefits of internationalizing higher education: the students' perspectives, *Mémoire de maîtrise*, Faculté d'Éducation, Université de Queens, Ontario.

Janesick, V., 1977, An ethnographic study of a teacher's classroom perspective, *Thèse de doctorat*, Michigan State University, East Lan sin, MI.

Marland, P. W., 1977, A study of teachers' interactive thoughts. Unpublished doctoral dissertation, the University of Alberta, Canada.

Rowan, R., 1993, The attitudes and opinions of international students studying in the College of Education at the University of Minnesota. Unpublished master's thesis, University of Minnesota, Minneapolis.

Shutina, R., 2008., An Abstract of an Investigation of the Role that the nation's six major higher-education associations have played in the internationalization of american higher education during the last decade (1996-2006). Thèse de doctorat, Université de Toledo, 337 p.

Soderqvist, M., 2002, Internationalization and its management at higher-education institutions: Applying conceptual, content and discourse analysis. Thèse de recherche, Helsinki School of Economics, 285 p.

Yinger, R., 1977, A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods. Unpublished doctoral dissertation,

Michigan State University, East Lansing.

## RAPPORTS

American Council on Education final report, 2003, Mapping Internationalization on U.S. Campuses.

Association of Universities and Colleges of Canada, 2007, Internationalisation des campus canadiens, Atelier Banque Scotia et l'AUCC sur l'excellence en internationalisation au sein des universités canadiennes, 27 p.

Association of Universities and Colleges of Canada, 2007, Internationalization of the curriculum. AUCC, 4 p.

Association of Universities and Colleges of Canada, 2009. Internationalisation des programmes d'études, Guide pratique à l'intention des universités canadiennes, 36 p.

Backhouse, F., 2005, Accueillir le monde en salle de classe, AUCC, Les affaires universitaires.

Conseil Supérieur de l'Éducation, 2008. Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités Québécoises, Avis à la Ministre de l'Éducation, du loisir et du sport, 104 p.

Davis, T.M., 2003, Atlas of student mobility, Institute of International Education, New York.

EFMD. 2005, EQUIS Guidelines for defining the International Dimension of Higher Education Institutions in Management and Business Administration.

[www.efmd.org](http://www.efmd.org)

Gill, L., 2002, Trente ans d'écrits syndicaux : Contribution à l'histoire du Syndicat des professeurs et professeures de l'UQAM, Recueil préparé à l'occasion du 25e anniversaire de la grève de 1976-1977, Bibliothèque nationale du Québec, 546 p.

Green, M. F., 1989, Minorities on Campus: A Handbook for Advancing Diversity, American Council on Education, Washington.

Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, Pour réussir l'internationalisation de l'éducation : une stratégie mutuellement avantageuse, Bibliothèque nationale du Québec, 34p.

OCDE report, 1999, Quality and internationalization in higher education. 267 p.

UNESCO-Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur, 2000, Les stratégies d'internationalisation de l'enseignement supérieur: d'une signification marginale ou toutes dominantes? Vol. 25, No. 1.

Université Laval, 2008, Horizon 2012 : Orientations de développement de l'Université Laval. Séance ordinaire du Conseil d'administration du 27 février 2008, 15 p.

Université de Sherbrooke, 2007, Plan d'action stratégique 2006-2010 : Volet international. Document du Vice-rectorat aux relations institutionnelles, 11 p.

#### Sites Internet

[www.international.uqam.ca](http://www.international.uqam.ca)

[www.aucc.ca/internationalisation](http://www.aucc.ca/internationalisation)

[www.registrariat.uqam.ca/Pdf/Pop\\_etudiante/population\\_0809.pdf](http://www.registrariat.uqam.ca/Pdf/Pop_etudiante/population_0809.pdf)

[/www.uqam.ca/rapport/2007-2008/statistiques.htm](http://www.uqam.ca/rapport/2007-2008/statistiques.htm)

<http://www.journal.uqam.ca/2807.pdf>

[http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/documents\\_officiels/PAS\\_2006-2010\\_volct-international.pdf](http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/documents_officiels/PAS_2006-2010_volct-international.pdf)

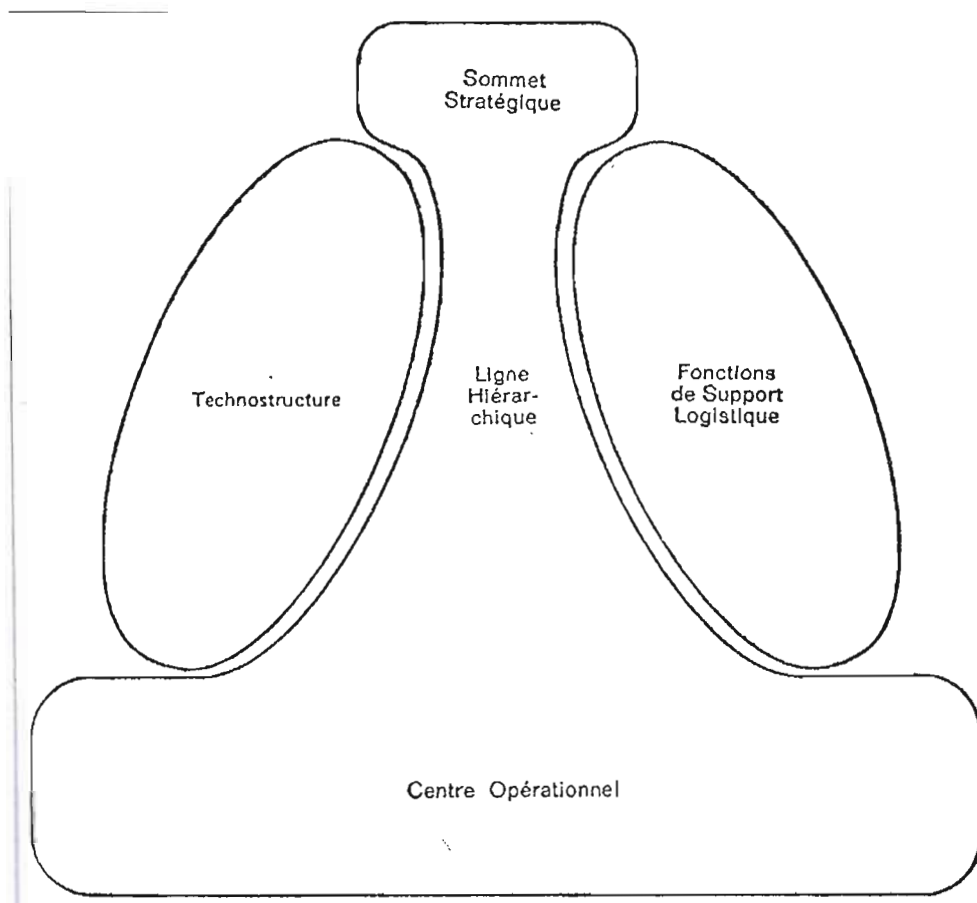
<http://www2.ulaval.ca/notre-universite/direction-et-gouvernance/cabinet-du-recteur/discours/discours-de-la-rentree-2009.html>



## ANNEXES

## ANNEXE I

## LES CINQ PARTIES DE BASE DES ORGANISATIONS

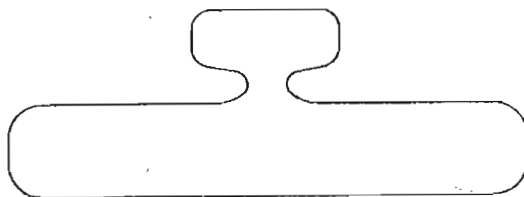


Source : Mintzberg, 1982, P.37

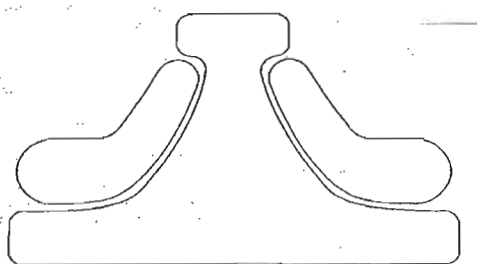
## ANNEXE 2

## LES CINQ CONFIGURATIONS STRUCTURELLES DÉFINIES PAR MINTZBERG

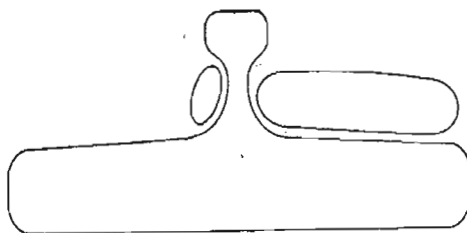
Structure simple



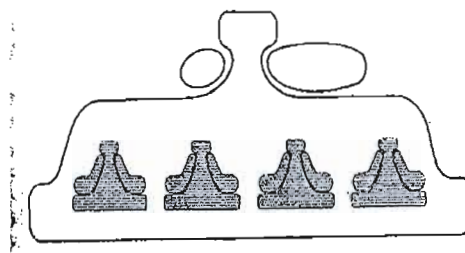
Bureaucratie mécaniste



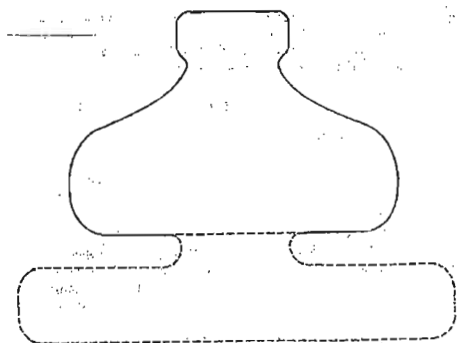
Bureaucratie professionnelle



Structure divisionnalisée



Adhocratie



Source : Mintzberg, 1982

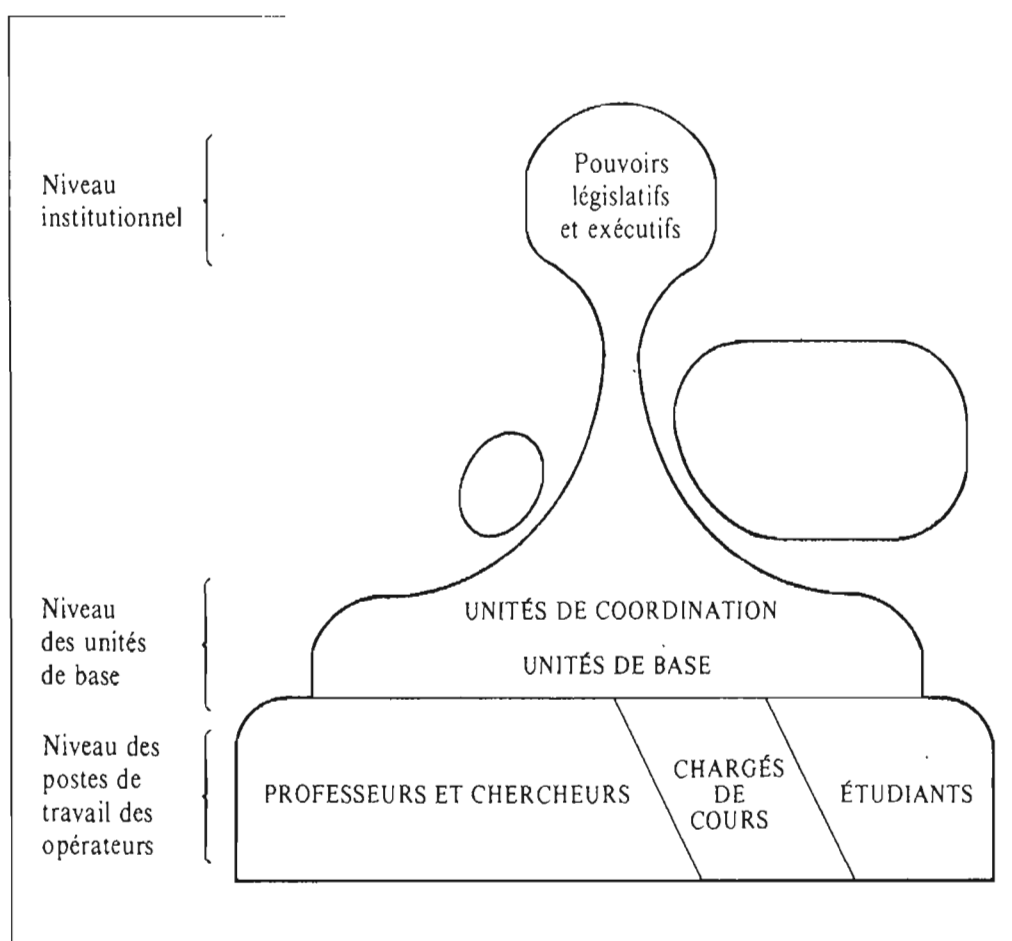
## ANNEXE 3

## LES PARTICULARITÉS DES CINQ CONFIGURATIONS STRUCTURELLES

Configuration structurelle	Principal mécanisme de coordination	Partie clé de l'organisation	Principaux paramètres de conception	Points communs des organisations
Structure simple	Supervision directe	Sommet stratégique	Centralisation, structure organique	Jeune, petite taille, système technique non sophistiqué, environnement simple et dynamique, fort besoin de pouvoir à la direction.
Bureaucratie mécaniste	Standardisation des procédés de travail	Technostructure	Spécialisation horizontale et verticale du travail, regroupement des unités par fonction, taille élevée des unités, centralisation verticale, décentralisation horizontale limitée.	Âgée, grande taille, système technique régulateur non automatisé, environnement simple et stable, contrôle externe.
Bureaucratie professionnelle	Standardisation des qualifications	Centre opérationnel	Formation, spécialisation horizontale du travail, décentralisation horizontale et verticale.	Environnement complexe et stable, système technique non sophistiqué.
Forme divisionnalisée	Standardisation des résultats	Ligne hiérarchique	Regroupement des unités par marchés, systèmes de contrôle des performances, décentralisation verticale limitée.	Âgée, grande taille, marchés diversifiés, besoin de pouvoir des cadres.
Adhocratie	Ajustement mutuel	Fonctions de support logistique	Mécanisme de liaison, structure organique, décentralisation sélective, spécialisation horizontale du travail, regroupement des unités sur la base des fonctions et des marchés.	Jeune, environnement complexe, dynamique, système technique sophistiqué et souvent automatisé.

Source : Sommaire des cinq configurations proposées par Mintzberg (1982).

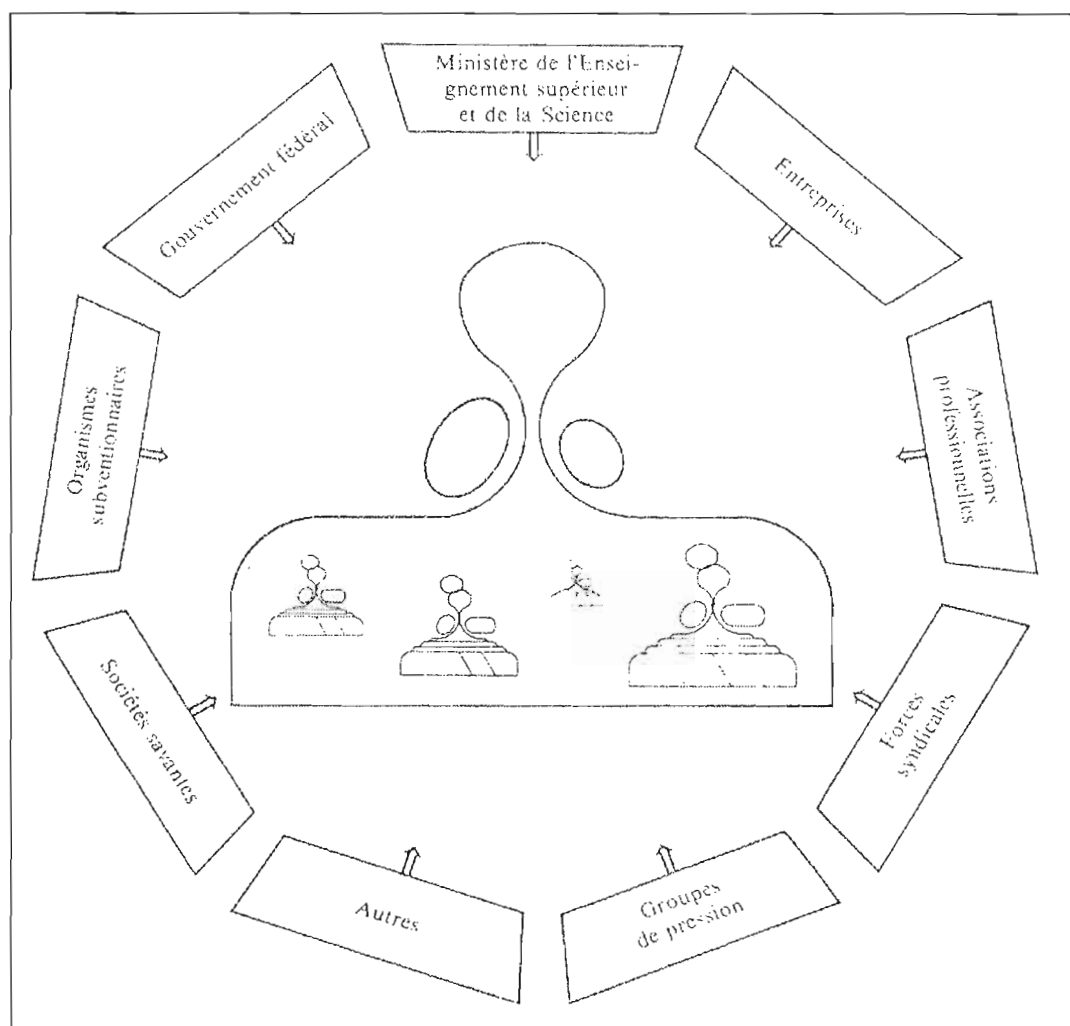
## ANNEXE 4

CONFIGURATION STRUCTURELLE D'UNE INSTITUTION UNIVERSITAIRE  
QUÉBÉCOISE PAR BERTRAND

Source : Bertrand, 1987, p.20

## ANNEXE 5

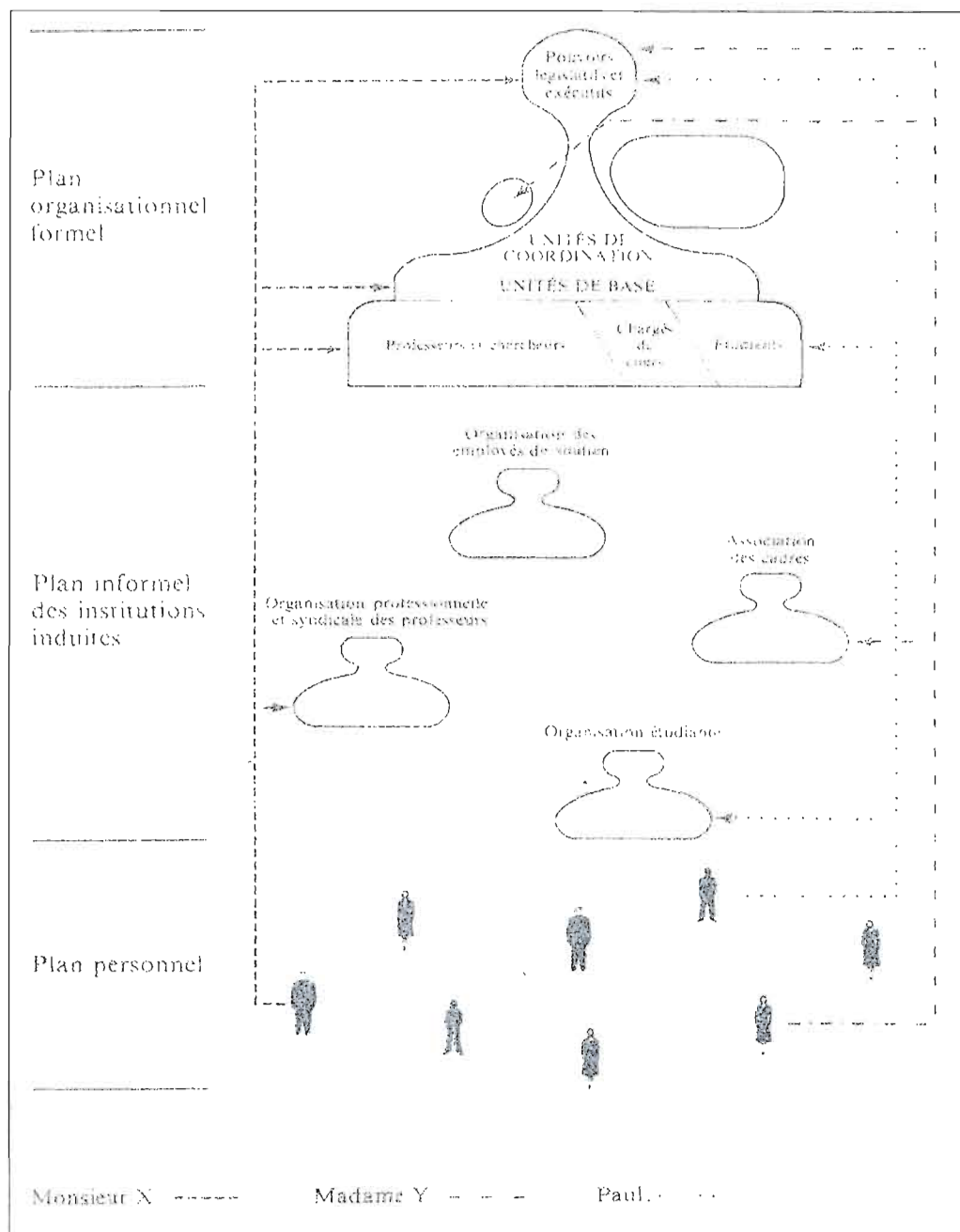
## STRUCTURE ORGANISATIONNELLE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC



Source : Bertrand, 1987, p.27

## ANNEXE 6

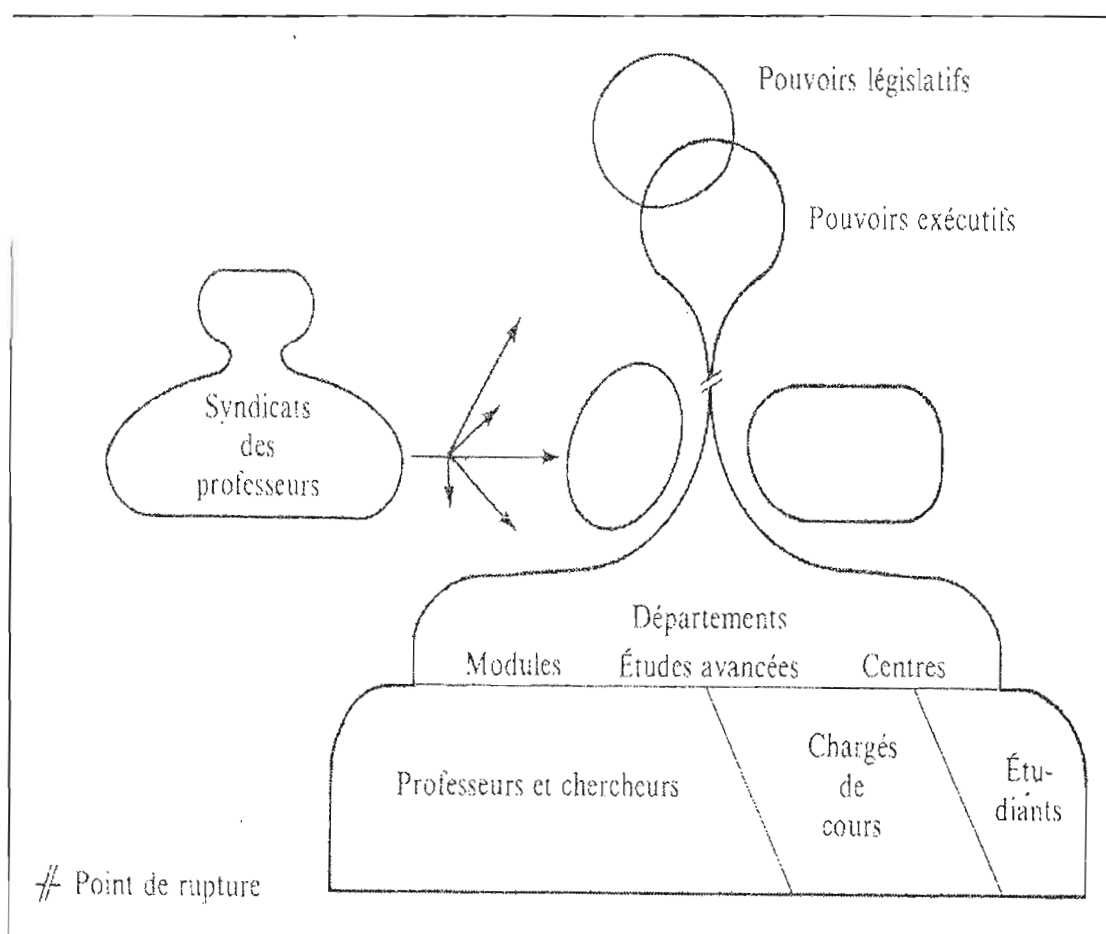
## ARTICULATION DU NIVEAU ORGANISATIONNEL FORMEL, DES STRUCTURES INFORMELLES INDUITES ET DU NIVEAU PERSONNEL



Source : Bertrand, 1987, p.22

## ANNEXE 7

## CONFIGURATION STRUCTURELLE DE L'UQAM



Source : Bertrand, 1987, p. 38



## ANNEXE 8

### Internationalisation des enseignements au 1er cycle: Table des Codes

Unit of analysis	Codes	Definition	Origin			Open coding
			SHRC description	Focus group questionnaire	Interview questionnaire	
Environment	Environment	Characteristics specific to the country, the region or the city in terms of culture, laws...				X
University	Support Hiring	University support Hiring procedures showing the importance placed by the institution on faculty members having international or intercultural expertise and/or experience		X		
	Review	Review process of the efforts made by faculty members to internationalize their course		X		
	Rewards	Rewards or other forms of valuing used to support faculty who internationalize their courses, recognition, incentive		X		
	Efforts	Ways the university is internationalizing the institution and effectiveness of these efforts	X	X		
	Actions	Actions undertaken to internationalize courses	X	X	X	
Teachers	Challenges	Incorporate knowledge from other cultural traditions in their teaching				
	Concept	Key challenges faced in trying to internationalize courses, obstacles		X	X	
	Origin	Understanding of the concept, your own personal standard of what's international	X	X	X	
		Origin of interest in internationalization of teaching, personal and professional values, motivation	X	X	X	
	Colleagues	Support from the colleagues, opinion about them				X
	Linguistic	Linguistic abilities	X			
	Extra	Teaching elsewhere, other actual functions in and out of the university, work experiences				X
	Wish	What teachers wish to help them with their teaching internationalization, what they would like to do				X
	Mobility	Participation to study abroad type of programs, either voluntary or required by the program, coming from their university and going out			X	
	Benefice Interest	What students are gaining from international teaching	X			X
Students		Students' interest on international issues, their international experience, languages spoken				X
	Foreigners	Students from other countries coming to their university either as exchange students or regular students				X
	Challenges	Financial constraints of students when deciding to study abroad				
Program	Outline	Course outline			X	
	Material	Relevant materials used in teaching showing the approach of internationalization	X			
	Graduate	Difference with graduate teaching	X	X	X	
	Curriculum	Area of expertise, courses of the program	X			

**ANNEXE 9**

**SYNTHÈSE RELATIVE AU PROJET DE RECHERCHE AU NIVEAU NATIONAL**

*« Vers une nouvelle culture d'apprentissage :  
intégration de la dimension internationale dans les  
enseignements de premier cycle des universités canadiennes »*

*Une synthèse*

Un projet de recherche subventionné par  
le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada

et

Réalisé par

Sheryl Bond, Ph.D., Université Queen's

Jocelyn J.-Y. Desroches, Ph.D., Université du Québec à Montréal

Vianne Timmons, Ph.D., Université de l'Île du Prince Edouard

Christine Savage, Doctorante, Université Simon Fraser

Novembre 2006

L'inter-connectivité croissante dans le monde de la communication, de la politique, de l'économique et de la religion convie les Canadiens à plus qu'une simple redéfinition du type de société qu'ils veulent se donner (Piper, 2003)<sup>68</sup>. Elle nous interpelle aussi sur les types de formation que les universités canadiennes doivent offrir à leurs étudiants, qui devront posséder des connaissances internationales solides et des compétences d'ordre interculturel nécessaires à leur réussite future dans ce nouveau contexte mondial (Knight, 1995; Levin, 2003; McKellin, 1996; Mestenhauser, 1999; Stanley & Mason, 1997)

### **Objectifs et focus**

Cette recherche vise à dresser un portrait global et actuel, du point de vue des enseignants universitaires, du rationnel, des contenus et des approches de l'internationalisation des enseignements de premier cycle au sein de 10 universités canadiennes. Les grandes questions de base qui ont influencé la démarche de la présente recherche ont été habilement abordées dans l'étude de Bond (2003a). Les questions fondamentales qui guident la présente recherche sont les suivantes :

1. Comment les enseignants universitaires comprennent-ils la signification de l'internationalisation de leur enseignement?
2. Comment les valeurs personnelles et professionnelles, le genre, le(s) domaine(s) d'expertise, et/ou la facilité au niveau linguistique influencent-ils les contenus et les méthodes pédagogiques des enseignants universitaires?
3. Pourquoi certains efforts concrets d'internationalisation des contenus de cours ou de programmes dans plusieurs universités stagnent ou ne sont toujours pas parvenus à démarrer?
4. Quels sont les bénéfices d'une formation internationale pour les étudiants de premier cycle universitaire?

Cette recherche repose sur les postulats suivants: l'apprentissage est fortement dépendant du contexte dans lequel il se réalise; le changement s'effectue de façon organique plutôt que linéaire; et un modèle conceptuel comme celui que nous proposons ici, offre une approche multidimensionnelle « [...] des plus appropriée à la compréhension des phénomènes émanant des organisations complexes » (Lueddeke, 1999, p. 237).

### **Cadre théorique**

Le quotidien dans les universités canadiennes est « [...] souvent brouillon, rempli de problèmes divergents et de conflits quant aux valeurs et aux attitudes » (Bolman & Deal, 1991, p. 2). Comprendre comment les professeurs d'universités s'y prennent pour donner un

---

<sup>68</sup> Les références bibliographiques seront fournies sur demande.

sens à ce monde complexe nécessite, à notre avis, un cadre d'analyse constructiviste. Les concepts de culture, de programme, et de changement sont importants dans la conceptualisation et à la réalisation de cette étude.

En adoptant trois cadres de référence théoriques, nous pouvons mieux comprendre certains phénomènes inhérents aux organisations complexes dont font partie les universités. Nous nous appuyons d'abord sur la théorie de Berquist (1992) portant sur les cultures existantes à l'intérieur des institutions d'enseignement supérieur, puisqu'elle suggère un questionnement quant aux façons dont les cultures disciplinaires ou institutionnelles s'intéressent à l'internationalisation de l'enseignement?

Nous nous intéressons aussi au modèle théorique de Banks sur la réforme des programmes, dans lequel il introduit la notion de flexibilité en reconnaissant que le changement peut être intégré à partir de différentes approches - « [...] un ajout, une assimilation, et une transformation » (Banks, 1999, p. 21).

Nous nous inspirons finalement de la théorie du changement dans les institutions d'éducation de Goodson (2001), qui reconnaît que les valeurs personnelles et les pratiques des enseignants universitaires jouent un rôle tout aussi important dans les innovations pédagogiques réussies que le font les facteurs internes ou externes.

Ce cadre conceptuel multidisciplinaire, « [...] qui emprunte à la culture, à la pédagogie et au changement, est celui qui convient le mieux à la compréhension du comportement humain et du phénomène de l'organisation complexe » (Denzin & Lincoln, 1998, p. 5).

## **Méthodologie**

*Sélection des participants.* Puisque nous reconnaissons d'emblée que les enseignants universitaires ne pensent pas tous de la même façon, la méthodologie favorisera la recherche d'exemples personnels pour enrichir la diversité de nos données.

L'équipe de recherche travaillera avec les enseignants universitaires de 10 institutions universitaires dont deux dans chacune des provinces ou régions. Sur les 10 universités, deux proviendront des provinces maritimes, deux du Québec, deux de l'Ontario, deux des Prairies (Manitoba et Saskatchewan) et deux des provinces plus à l'Ouest (Alberta et Colombie-Britannique).

*Pour établir le lien avec les enseignants des 10 universités*, l'équipe de recherche travaillera conjointement avec et par l'intermédiaire du réseau des Agents de liaison internationale (ALI). Chaque université possède un ALI qui, en tant qu'administrateur senior (souvent au niveau de la Vice-Présidence ou du Vice-Rectorat), est responsable pour le domaine et les initiatives internationales de son institution. C'est donc aux membres du réseau des ALI que la recherche sera introduite et qu'une invitation leur sera faite simultanément à participer à cette étude (voir la lettre ci-jointe).

*Le choix des universités participantes*. Les ALI des universités qui souhaitent participer à l'étude devront contacter directement l'investigateur principal de sa province ou de sa région. Les deux premières institutions de chaque province ou région qui signifieront leur intention de participer à cette étude seront choisies. Néanmoins, la possibilité existe de choisir une université additionnelle dans chaque région, qui pourrait prendre part à l'étude à titre de remplaçante, au cas où l'une des deux premières institutions choisies ne peut remplir ses engagements.

*La responsabilité des ALI*. Les ALI qui participeront à l'étude auront la responsabilité d'identifier, en premier, un groupe d'au moins 10 enseignants qui ont exprimé le désir et/ou un intérêt à internationaliser leur(s) enseignement(s), afin de participer à une entrevue de type Groupe de discussion (Groupe intéressé à l'internationalisation). Puis aussi, l'identification d'au moins cinq autres enseignants, qui sont déjà reconnus par leurs pairs pour avoir internationalisé avec succès leur(s) enseignement(s); ceux-ci participeront à une entrevue personnelle à titre de membre du Groupe d'experts dans le domaine.

Dans l'un et l'autre cas, le mandat de l'ALI inclut celui d'assurer que le choix des participants soit représentatif de la diversité des genres, de langue et des disciplines.

## Sources des données

En somme, les sources de données sont multiples et incluent donc :

1. Une enquête informatisée via internet qui utilise tantôt des questions structurées et semi- structurées;
2. Des entrevues à contenu ouvert avec des groupes cibles d'enseignants intéressés à internationaliser leur(s) enseignement(s);
3. Des entrevues à contenu ouvert avec des groupes d'experts qui ont déjà internationalisé leur(s) enseignement(s).

### *1. L'enquête informatisée*

Un site web a été créé pour encourager la participation du plus grand nombre possible d'enseignants de chaque université participante. Ce site web servira à faire connaître la recherche, de moyen de discussion en ligne et aussi d'outil de collecte des données pour l'enquête informatisée qui s'adresse à l'ensemble des enseignants des 10 universités participantes. Plusieurs des questions de cette enquête informatisée seront à contenus ouverts et ont été choisies à partir d'enquête du même genre et de la littérature sur l'internationalisation des enseignements en éducation supérieure (Bönd, 2003). L'enquête permettra donc aux répondants de partager leurs opinions, leurs initiatives et autres expériences dans ce domaine.

Les données colligées lors de cette enquête seront analysées et regroupés autour de thèmes assez larges incluant, sans s'y limiter, la culture, la pédagogie, et le changement. Les grandes catégories ainsi identifiées seront par la suite introduites aux autres étapes dans le processus de la collecte des données.

### *2. Entrevues ciblées auprès d'enseignants intéressés à l'internationalisation*

Une entrevue ciblée par groupe d'intérêt sera organisée dans chacune des 10 institutions participantes. Le but de ces entrevues ciblées est d'élargir, de développer et de placer en contexte le questionnement et les thèmes émergents. Les résultats obtenus lors des entrevues auprès de ce groupe cible serviront de matériel d'ouverture lors de l'étape suivante, celle des entrevues avec des enseignants identifiés comme experts dans le domaine.

Pour assurer que les données recueillies sont vérifiables, chaque participant à un groupe de discussion se verra remettre un compte-rendu de l'entrevue et pourra ainsi vérifier la véracité de l'opinion exprimée ou même corriger celle-ci au besoin.

### *3. Entrevues avec un groupe d'experts sur l'internationalisation des enseignements*

Les participants à ce groupe sont ceux perçus par leurs pairs comme possédant une expertise et/ou une expérience particulière en internationalisation de l'enseignement. Le but de ces entrevues en profondeur est de comprendre la nature, le pourquoi et le comment de la décision d'internationaliser leurs propres enseignements. Une approche d'entrevue polyphonique sera utilisée à cette étape ; les propos ainsi recueillis pourront conserver toute leur diversité et ne seront pas amalgamés ou regroupés. Par ce faire, chaque participant recevra un pseudonyme pour préserver son identité.

### *4. Procédures liées à l'éthique*

Les participants à l'enquête et aux deux types d'entrevues recevront un numéro ou un pseudonyme pour préserver leur identité. Dans les trois types de collecte de données, les participants recevront une Lettre d'information et de consentement avant de pouvoir participer à l'étude. Les participants à l'enquête sur le web doivent presser le bouton SUBMIT qui apparaît après la Lettre d'information et de consentement, avant d'avoir accès au questionnaire lui-même. Dans le cas des deux types d'entrevues, les participants recevront une copie papier des deux documents.

Les entrevues du groupe-cible d'enseignants intéressés et celles des experts seront tenues à un endroit confortable et à un temps et une date qui conviennent aux participants. Le chercheur qui animera les entrevues rappellera aux participants de pouvoir en tout temps se retirer de l'étude et que leur vrai nom n'apparaîtra dans aucune publication qui fera suite à l'étude.

Les propos des entrevues seront transcrits et une copie transmise aux participants. Les entrevues seront enregistrées sur ruban audio-magnétique et transcrites sur papier. Les participants recevront aussi une copie de la transcription de ces propos de façon à pouvoir en vérifier leur authenticité et les commenter. Dans la transcription, les participants seront identifiés par leur pseudonyme seulement.

À la fin de l'étude, les bandes enregistrées et la liste originale du nom des participants, qui, jusque là avait été conservée sous clés dans des endroits sécuritaires et différents, sera détruite.

Enfin, en conformité avec les règles du CRSH, les transcriptions anonymes elles-mêmes seront gardées dans un endroit sécuritaire pour une période de cinq ans.

Au plaisir de travailler avec vous!

## ANNEXE 10

COURRIEL TYPE ADRESSÉ AUX PROFESSEURS DES FACULTÉS DE L'UQAM  
POUR UNE ENTREVUE INDIVIDUELLE

Professeur.....,

Je vous contacte en lien avec un projet d'étude financé par le CRSH sur l'internationalisation des études de premier cycle au Canada. L'Université du Québec à Montréal a été choisie par une équipe de recherche pour dresser un portrait des initiatives universitaires d'intégration des réalités internationales dans leurs enseignements. Ce qui est intéressant pour nous, c'est que cette étude saura nous situer dans le contexte global des universités canadiennes.

Dans ce sens, nous avons procédé à la recherche de noms de professeurs, actifs au premier cycle et ayant un intérêt marqué pour l'internationalisation des enseignements. Pour cela, nous nous sommes basés sur diverses recommandations obtenues auprès du service des relations internationales de l'UQAM ainsi que des vice-décanats à l'enseignement et à la recherche. Vous nous avez été fortement recommandé et c'est la raison pour laquelle nous vous sollicitons pour participer à cette enquête qui se fera sous forme *d'entrevues ciblées auprès d'enseignants intéressés à l'internationalisation* et *d'entrevues avec un groupe d'experts sur l'internationalisation des enseignements* (focus group).

Par la présente, je vous invite à participer à une **entrevue individuelle** dont le but est de comprendre les perceptions, les expériences, les attentes, les idées et les pratiques professionnelles qui influencent l'internationalisation des enseignements d'un professeur. À cet effet, vous trouverez en pièces jointes une lettre d'information concernant le projet de recherche ainsi qu'un formulaire de consentement.

En tant que responsable de l'étude pour les universités du Québec, je mènerais les entrevues. Mon équipe de recherche comprend également madame Sophie Veilleux, qui a récemment soutenu sa thèse de doctorat à l'ESG, ainsi que madame Wafa Berny, étudiante au MBA-Recherche.

Si vos disponibilités le permettent, je vous invite donc à participer à une entrevue individuelle le 14, 17 ou 18 novembre. Une réponse serait grandement appréciée avant le 13 novembre par courriel ([desroches.jocelyn@uqam.ca](mailto:desroches.jocelyn@uqam.ca) <<mailto:desroches.jocelyn@uqam.ca>>) ou par téléphone au (514) 987-3000, poste 8420.

Au plaisir de vous rencontrer



## ANNEXE 11

COURRIEL TYPE ADRESSÉ AUX PROFESSEURS DES FACULTÉS DE L'UQAM  
POUR PARTICIPER À UN GROUPE DE DISCUSSION

Professeur.....,

Je vous contacte en lien avec un projet d'étude financé par le CRSH sur l'internationalisation des études de premier cycle au Canada. L'Université du Québec à Montréal a été choisie par une équipe de recherche pour dresser un portrait des initiatives universitaires d'intégration des réalités internationales dans leurs enseignements. Ce qui est intéressant pour nous, c'est que cette étude saura nous situer dans le contexte global des universités canadiennes.

Dans ce sens, nous avons procédé à la recherche de noms de professeurs, actifs au premier cycle et ayant un intérêt marqué pour l'internationalisation des enseignements. Pour cela, nous nous sommes basés sur diverses recommandations obtenues auprès du service des relations internationales de l'UQAM ainsi que des vice-décanats à l'enseignement et à la recherche. Vous nous avez été fortement recommandé et c'est la raison pour laquelle nous vous sollicitons pour participer à cette enquête qui se fera sous forme *d'entrevues ciblées auprès d'enseignants intéressés à l'internationalisation et d'entrevues avec un groupe d'experts sur l'internationalisation des enseignements* (focus group).

Par la présente, je vous invite à participer à un **focus group** dont le but est de comprendre les perceptions, les expériences, les attentes, les idées et les pratiques professionnelles qui influencent l'internationalisation des enseignements d'un professeur. À cet effet, vous trouverez en pièces jointes une lettre d'information concernant le projet de recherche ainsi qu'un formulaire de consentement.

En tant que responsable de l'étude pour les universités du Québec, je mènerais les focus group. Mon équipe de recherche comprend aussi madame Sophie Veilleux, qui a récemment soutenu sa thèse de doctorat à l'ESG, ainsi que madame Wafa Berny, étudiante au MBA-Recherche.

Si vos disponibilités le permettent, je vous prierais de cocher la ou les plages horaires ci-dessous qui vous conviendraient pour une entrevue individuelle. Une réponse serait grandement appréciée avant le 17 novembre 2008 par courriel

(desroches.jocelyn@uqam.ca <<mailto:desroches.jocelyn@uqam.ca>> ) ou par téléphone  
(514) 987-3000, poste 8420.

Au plaisir de vous rencontrer

\_\_\_\_\_ Lundi, le 24 novembre de 12h30 à 14h

\_\_\_\_\_ Mardi, le 25 novembre de 9h00 à 10h30

\_\_\_\_\_ Mercredi, le 26 novembre de 12h30 à 14h

Documents Joints aux courriels

- Lettre d'information ci attaché selon participation (entrevue individuelle ou focus group)
- Formulaire de consentement

## ANNEXE 12

COURRIER ADRESSÉ AUX VICE-DOYENS PAR L'INTERMÉDIAIRE DU SRI POUR  
L'OBTENTION DE LISTE DE PARTICIPANTS POTENTIELS À L'ÉTUDE

**Objet :** Étude du CRSH: « Vers une nouvelle culture d'apprentissage : intégration de la dimension internationale dans les enseignements de premier cycle des universités canadiennes »

Bonjour à tous,

Je vous contacte en lien avec un projet d'étude financé par le CRSH sur l'internationalisation des études de premier cycle au Canada. L'Université du Québec à Montréal a été choisie par une équipe de recherche pour dresser un portrait des initiatives universitaires d'intégration des réalités internationales dans leurs enseignements. Ce qui est intéressant pour nous, c'est que cette étude saura nous situer dans le contexte global des universités canadiennes.

Nous cherchons des professeurs actifs au premier cycle qui seraient disposés à participer à une enquête et qui seraient intéressés à participer aux activités suivantes :

1. *Entrevues ciblées auprès d'enseignants intéressés à l'internationalisation- groupe de discussion (quatre à cinq noms par faculté)*

Une entrevue ciblée par groupe d'intérêt sera organisée dans chacune des 10 institutions participantes. Le but de ces entrevues ciblées est d'élargir, de développer et de placer en contexte le questionnement et les thèmes émergents. Les résultats obtenus lors des entrevues auprès de ce groupe cible serviront de matériel d'ouverture lors de l'étape suivante, celle des entrevues avec des enseignants identifiés comme experts dans le domaine. Pour assurer que les données recueillies sont vérifiables, chaque participant à un groupe de discussion se verra remettre un compte-rendu de l'entrevue et pourra ainsi vérifier la véracité de l'opinion exprimée ou même corriger celle-ci au besoin.

2. *Entrevues avec un groupe d'experts sur l'internationalisation des enseignements- entrevues individuelles (quatre à cinq noms par faculté)*

Les participants à ce groupe sont ceux perçus par leurs pairs comme possédant une expertise et/ou une expérience particulière en internationalisation de l'enseignement. Le but de ces entrevues en profondeur est de comprendre la nature, le pourquoi et le comment de la décision d'internationaliser leurs propres enseignements. Une approche d'entrevue polyphonique sera utilisée à cette étape; les propos ainsi recueillis pourront

conserver toute leur diversité et ne seront pas amalgamés ou regroupés. Par ce faire, chaque participant recevra un pseudonyme pour préserver son identité.

Les entrevues seront menées par le professeur Jocelyn Desroches, Ph.D., responsable de l'étude pour les universités du Québec, titulaire au département Management et technologie de l'ESG, que vous pouvez rejoindre pour toute information au numéro de téléphone interne #8420 ou par courrier électronique [Desroches.jocelyn@uqam.ca](mailto:Desroches.jocelyn@uqam.ca). Son équipe de recherche comprend aussi madame Sophie Veilleux, qui a récemment soutenu sa thèse de doctorat à l'ESG, ainsi que madame Wafa Berny, étudiante au MBA-Recherche.

Ils souhaiteraient vous rencontrer dans les prochains jours, afin d'établir une liste d'enseignants qu'ils pourraient solliciter pour participer soit à des entrevues ciblées par groupe d'intérêt, ou soit aux entrevues d'experts. Dans ce sens, j'apprécierais que vous me confirmiez votre disponibilité le plus tôt possible, au plus tard pour les dates entre le 30 octobre et le 7 novembre.

Merci de votre attention, n'hésitez pas à me contacter pour plus de détails. Vous trouverez plus d'information dans le document attaché.

## ANNEXE 13

## QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE RELATIF AUX ENTRETIENS INDIVIDUELS

## TRANSFORMER LA CULTURE DE L'APPRENTISSAGE

**QUESTION POUR LES ENTREVUES INDIVIDUELLES**

RACONTEZ-MOI COMMENT VOUS VOUS ÊTES INTÉRESSÉ À L'INTERNATIONALISATION ET CE QUE VOUS FAITES POUR INTERNATIONALISER VOS ENSEIGNEMENTS.

Pouvons-nous obtenir une copie de vos plans de cours ou d'autre matériel pédagogique que vous utilisez qui montre votre approche d'internationalisation de votre enseignement?

1. Qu'est-ce que ça signifie pour vous internationaliser l'enseignement / l'apprentissage?
2. Comment internationalisez-vous vos cours de 1<sup>er</sup> cycle? (Si la personne n'enseigne qu'au 2<sup>ième</sup> cycle, on l'invite à commenter pour son enseignement au 2<sup>ième</sup> cycle).
3. Demandez une copie de vos plans de cours ou autre matériel pédagogique que vous utilisez et qui vous identifiez comme international.
4. Quels sont les principaux défis que vous rencontrez dans l'internationalisation de vos cours? De quelle(s) façon(s) votre université s'internationalise-t-elle? Avec quels types/niveau de résultats?
5. Les étudiants de vos cours/ programmes participent-ils à des échanges internationaux ou à d'autres types de programmes d'immersion?
6. Auriez-vous d'autres commentaires que vous aimeriez faire ou d'autres questions à poser?

## ANNEXE 14

## QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE RELATIF AUX GROUPES DE DISCUSSION

## QUESTIONS – GROUPE DE DISCUSSION

1. Dites-nous votre prénom, votre discipline et ce que vous faites à l'extérieur du travail pour vous relaxer.
2. Comment votre institution supporte l'internationalisation des cours qui y sont offerts?
3. Dites-nous exactement ce qu'entraîne l'internationalisation de vos cours.
4. D'où provient votre intérêt pour l'internationalisation de vos cours?
5. Dites-nous si et comment les procédures d'embauche de votre université montrent l'importance d'avoir une expérience et/ou une expertise internationale? Le cas échéant, qui s'en charge?
6. Est-ce qu'il y a un processus en place dans votre institution pour revoir les efforts de votre faculté dans l'internationalisation des apprentissages? Le cas échéant, sur quoi porte-t-il et qui s'en charge?
7. Dans le sondage électronique, la majorité des répondants affirment « qu'ils font tous les efforts possibles pour incorporer des connaissances d'autres traditions culturelles ». Personnellement, quelles sont vos démarches en ce sens?
8. Quels sont les plus grands défis auxquels vous faites face dans l'internationalisation de vos cours?
9. Que peut faire l'université pour supporter vos efforts dans l'internationalisation de vos cours?
10. Avez-vous d'autres éléments à ajouter sur le sujet que nous n'avons pas couverts?

ANNEXE 15  
GUIDE D'ENTREVUE POUR LA VALIDATION DU MODÈLE

**Guide d'entrevue**

**A** – Rappel des objectifs de l'étude et étape actuelle de la recherche

**B** – Rappel de la définition de l'internationalisation du curriculum: «l'introduction d'une dimension internationale et interculturelle dans le contenu du cours, dans le matériel d'enseignement, et dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ». (Jane Knight)

**C** – Résumé rapide des résultats de l'analyse qualitative

**D** – Présentation des deux hypothèses d'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAM : centralisé et décentralisé

**E** – Questionnaire

1 – Question préliminaire : Pouvez-vous me parler de votre expérience au sein de l'UQAM?

2 – L'UQAM peut-elle mettre en place une stratégie d'internationalisation des enseignements? Si oui, comment? Lequel des deux scénarios que nous avons évoqué vous paraît le plus réaliste?

3 – Quels sont les défis que pourrait rencontrer la mise en place d'un programme d'internationalisation des enseignements au 1<sup>er</sup> cycle à l'UQAM?

4 – Quel serait à votre sens, et compte tenu de votre expérience, le temps nécessaire pour arriver à un niveau satisfaisant d'internationalisation de l'institution?

5 – Que pensez-vous de la stratégie d'implantation que nous proposons?

6 – L'implantation d'une structure projet d'internationalisation vous apparaît-elle comme adéquate pour mener à bien cette mission? Quelles seraient les obstacles les plus importants auxquelles elle aurait à faire face?

7 – A votre avis, quelle approche serait la plus opportune pour la mise en place d'une structure projet crédible auprès des principales parties prenantes de l'université, en particulier les professeurs?

ANNEXE 16  
PARITÉ DANS LES ÉCHANGES D'ÉTUDIANTS PAR FACULTÉS POUR L'ANNÉE  
2007-2008

Parité dans les échanges étudiants par faculté pour l'année 2007-2008					
Faculté	2006-2007		2007-2008		Écart entre les indices d'une année à l'autre (2006-2008)
	Écart entre les entrants et les sortants	Indice*	Écart entre les entrants et les sortants	Indice*	
Arts	-56	0,3	-7	0,86	0,56
Communications	15	1,92	6	1,35	-0,57
École des sciences de la gestion	-13	0,35	-17	0,32	-0,03
École supérieure de mode	0	0	-2	0	0
Science politique et droit	-28	0,33	-3	0,93	0,6
Sciences	-54	0,27	-80	0,04	-0,23
Sciences de l'éducation	3	0	2	3	3
Sciences humaines	-89	0,14	-108	0,25	0,11

Source : Rapport annuel du Service des relations internationales de l'UQAM 2007-2008

ANNEXE 2  
ÉCHANGES ÉTUDIANTS ENTRE 2004 ET 2008

Échanges étudiants (nombre de trimestres réalisés dans l'établissement d'accueil)									
Origine/Période		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
		Entrant	Sortant	Entrant	Sortant	Entrant	Sortant	Entrant	Sortant
Type	Bilatéral	110	66	127	85	108	50	110	108
d'échange	CREPUQ	406	109	284	115	223	55	258	51
Total		516	175	411	200	331	105	368	159
Écarts		341		211		226		209	



ANNEXE 17  
EVOLUTION DU NOMBRE DE TRIMESTRES D'ÉCHANGE PAR FACULTÉ

Évolution du nombre de trimestres d'échange par faculté								
Faculté/période	Entrants				Sortants			
	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Arts	105	85	80	52	48	33	24	45
Communications	65	38	12	17	21	49	23	23
École des sciences de la gestion			20	25			7	8
École supérieure de mode	2	0	0	2	2	0	0	0
Science politique et droit	57	41	42	43	44	54	14	40
Sciences	66	79	74	83	18	16	20	3
Sciences de l'éducation	9	6		1	6	5	3	3
Sciences humaines	210	162	103	145	34	44	14	37
Faculté non identifiée	2	0	0		2	0	0	
<b>Total</b>	<b>516</b>	<b>411</b>	<b>331</b>	<b>368</b>	<b>175</b>	<b>201</b>	<b>105</b>	<b>159</b>

## ANNEXE 18

RÉPARTITION DE LA POPULATION ÉTUDIANTE DE L'UQAM SELON LA  
FACULTÉ OU L'ÉCOLE

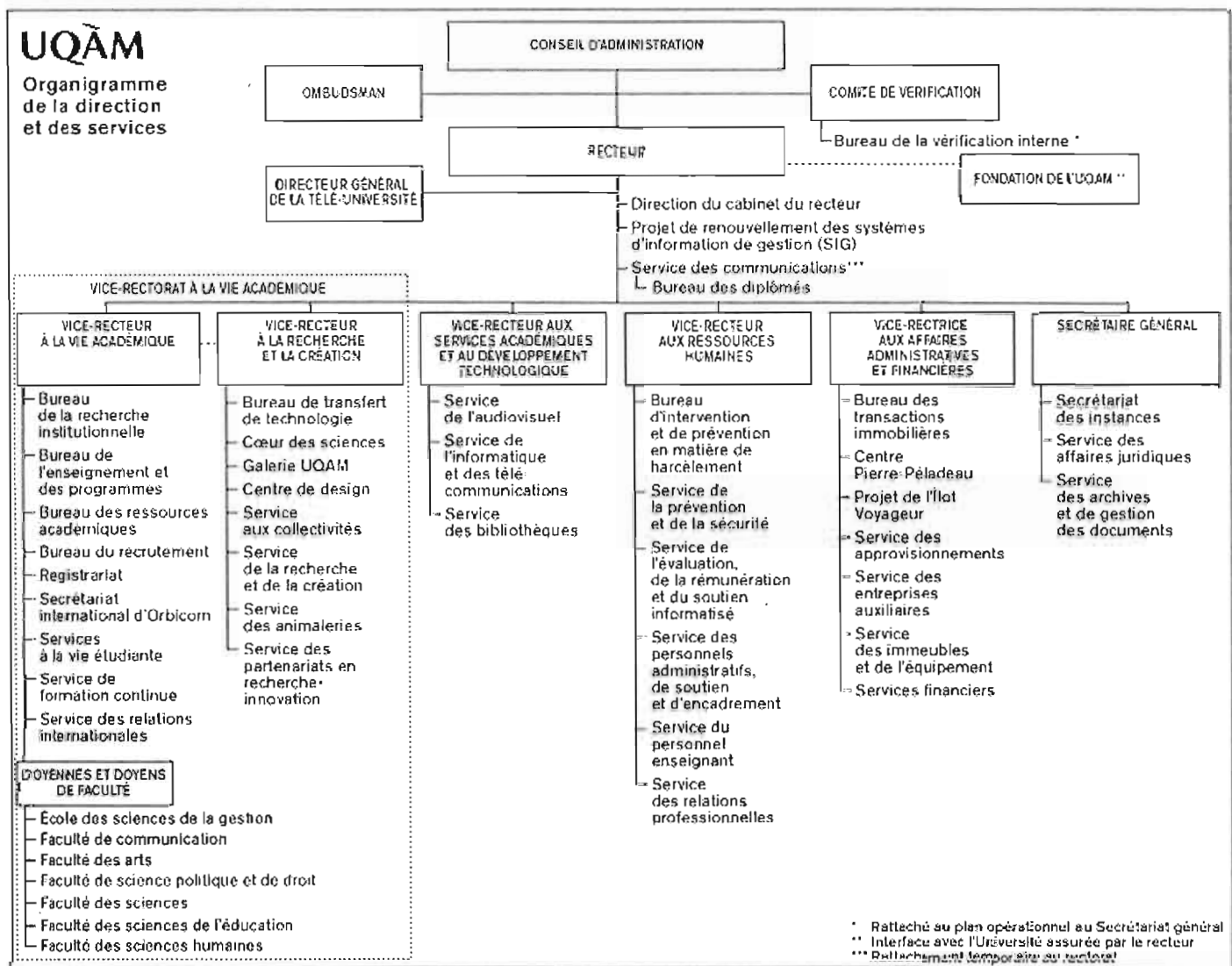
## Population étudiante à l'automne 2007

Répartition au 1er cycle selon la Faculté ou l'École (nombre et %)		
Arts	3 432	10,5
Communication	3 528	10,8
Mode	343	1,1
Science politique et droit	1 795	5,5
Sciences	2 329	7,1
Sciences de l'éducation	4 271	13,1
Sciences de la gestion (ESG)	10 603	32,5
Sciences humaines	3 537	10,9
Étudiants libres	2 769	8,5
<b>TOTAL 1er cycle *</b>	<b>32 607</b>	<b>100,0</b>

Source : Rapport d'activités 2007-2008 de l'UQAM

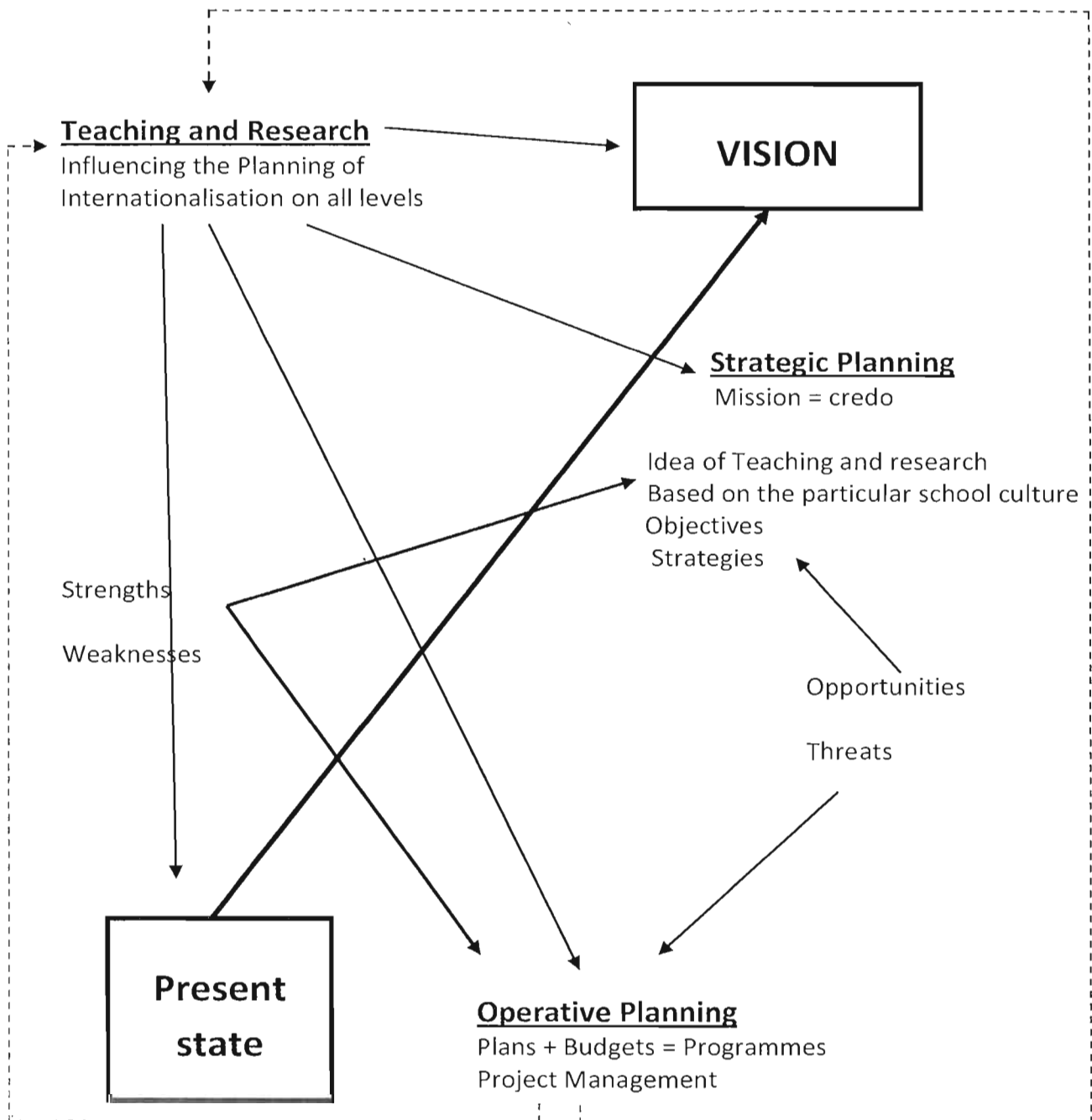
# ANNEXE 19

## ORGANIGRAMME DE LA DIRECTION ET DES SERVICES DE L'UQAM



## ANNEXE 20

Système de planning holistique (Luostarinen, 1999) appliqué à  
l'internationalisation des institutions d'enseignement supérieur par Soderqvist



## ANNEXE 21

## GRILLE DE RÈGLES À SUIVRE LORS DES ENTRETIENS

Règles à suivre
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les premières minutes de l'entretien sont primordiales car elles déterminent l'atmosphère pour le reste de l'entrevue. Il faut donc faire une bonne première impression et bien expliquer l'objet de la recherche.</li> <li>• L'anonymat des répondants doit être garanti dès le début.</li> <li>• Le choix du lieu et du moment de l'entrevue ont aussi de l'importance. Si c'est possible, mieux vaut choisir un endroit calme et de préférence autre que le lieu de travail. La fin de la journée est aussi recommandée puisque les répondants seront alors moins sollicités.</li> <li>• L'intervieweur doit faire preuve de qualités d'écoute mais aussi de recentrage du propos. Une harmonie entre la liberté de l'interviewé de soulever de nouvelles idées et la nécessité de l'intervieweur d'obtenir les informations qu'il désire doit être atteinte.</li> <li>• Le guide d'entrevue reste et demeure toujours en évolution, et ce tout au long du processus d'entrevues.</li> <li>• Il ne faut pas avoir peur des silences qui peuvent indiquer une introspection de l'interviewé.</li> <li>• L'intervieweur doit être capable d'adapter ses questions et son attitude suivant les caractéristiques personnelles du répondant.</li> <li>• L'intervieweur doit aussi rester neutre (attention au non-verbal) devant les réponses du répondant car une réaction découlant d'un jugement de valeur peut fausser le reste de l'entrevue.</li> <li>• L'intervieweur doit s'intéresser aux propos du répondant et doit à tout moment être à l'écoute.</li> <li>• L'intervieweur doit le plus souvent possible demander des exemples concrets qui sont très créateurs de sens.</li> <li>• L'intervieweur doit prendre en note toute intuition ou impression durant l'entrevue, car cela pourrait être utile lors de l'interprétation des données.</li> <li>• Habituellement, une entrevue semi-structurée a une durée de 30 à 120 minutes (sinon plus). Mieux vaut informer le répondant de la durée probable de l'entrevue.</li> </ul>

Source : « Règles à suivre durant les entretiens selon Wacheux (1996), Ouellet (1994), Baker (1994), Yin (1994), Seltiz, Wrightsman et Cook (1997) et Desormeaux (1995) ». Document préparé par Jean François Lalonde, étudiant au doctorat en administration au HEC.